

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE BELLAS ARTES
Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica



TESIS DOCTORAL

**Educación, desarrollo y arte para la transformación social: un bosque
indispensable para revisar nuestro contexto hoy**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Ximena González Restrepo

Directores
Noemí Martínez Díez
Catalina Rigo Vanrell

Madrid, 2014

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE BELLAS ARTES

Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica



**UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE
MADRID**

**EDUCACIÓN, DESARROLLO Y ARTE PARA LA
TRANSFORMACIÓN SOCIAL; UN BOSQUE
INDISPENSABLE PARA REVISAR NUESTRO
CONTEXTO HOY**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

Ximena González Restrepo

Bajo la dirección de las doctoras

Noemí Martínez Díez y Catalina Rigo Vanrell

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE BELLAS ARTES
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN
PLÁSTICA

**EDUCACIÓN, DESARROLLO Y ARTE PARA LA
TRANSFORMACIÓN SOCIAL; UN BOSQUE
INDISPENSABLE PARA REVISAR NUESTRO
CONTEXTO HOY**

Ximena González Restrepo

Directoras: Dra. Noemí Martínez Díez y Dra. Catalina Rigo Vanrell

Madrid 2014

Agradecimientos

Hace nueve años, motivada por el trabajo en la pedagogía del arte, emprendí el proyecto de doctorarme para poder afianzarme en este campo de estudio y de investigación. La culminación de esta tesis y su defensa cierran ahora este proceso. Entre el interés por la educación, la didáctica de las artes, y la expresión plástica, encontré algo que cambiaría la forma de configurar mi relación del arte y la vida. En el transcurso de este tiempo han sido muchas las personas que me alentaron a seguir y a continuar con esta tarea tan maravillosa como difícil de llevar a cabo.

Debo agradecer, en primera instancia a María del Pilar Restrepo, mi mamá, quién vive en la ciudad de Bogotá por un apoyo de años que no cesa. Sus referencias, enseñanzas y puntos de vista como la importancia de una actitud ética frente a la vida, el imprimir un sentido crítico a la mirada que se tenga del mundo, el cariño por la literatura y las humanidades, o el valor de la justicia, entre otras tantas cosas, me han influenciado hondamente. Junto a ella, su esposo Jaime Restrepo Zapata incondicional siempre, sabio, amable y cálido hasta más no poder. A mis hermanas Esperanza y María Inés y a sus niños que miran la vida con siete años a la vez, Imanol, Mariana y Sergio, agradezco infinitamente su afecto y el estar siempre conmigo a pesar de la distancia física.

En este tiempo entre España y Colombia, y en mi casa desde hace unos años, la ciudad de Madrid, la amistad y el cariño de Juan Ramón Torres y Paloma Martín Díaz-Ambrona, ha sido algo tan grande que no sabré nunca como agradecer.

Sé claramente que este proyecto no hubiese podido existir sin la ayuda de mis tutoras, directoras y amigas Noemí Martínez Díez y Catalina Rigo Vanrell. Todas sus apreciaciones, correcciones, indicaciones y datos han sido precisos, interesantes y útiles para el proceso de confección de la presente investigación. Describir en pocas líneas su valor profesional y humano es imposible en este breve espacio. Para vosotras dos, todas las gracias del mundo.

Por último para ti querido Santiago, gracias por cuanto hecho por mí. Nunca dejarán de sorprenderme tu inteligencia, tu generosidad y tu bondad.

Nueve años después de tantos hechos, durante los que tenía siempre la preocupación de no poder llevar a cabo este proyecto por diversos motivos, pienso que el momento justo para presentarlo ha llegado; las ideas se han ido matizando, reforzando, depurando y han madurado en mí como yo frente a ellas.

Este momento es único por muchas razones; es el cerrar una puerta y un ciclo, esperando que se abran todas las ventanas con las que sueño.

Ximena González Restrepo.

ÍNDICE

	Pág.
Resumen.	7
I. Introducción.	9
II. Necesidad de este estudio.	22
III. Objetivos de la investigación.	26
IV. Hipótesis.	29
V. Metodología de la investigación.	32
 Capítulo 1.	51
Teoría Crítica, Pedagogía Crítica.	
1.1 Teoría crítica.....	52
1.2 Hanna Arendt y la educación.....	64
1.3 Pedagogía Crítica.....	75
1.4 Teología de la Liberación.....	83
1.5 Pedagogía de la Liberación.....	95
 Capítulo 2.	99
Sobre los Derechos humanos en el marco de la educación para la paz.	
Arte y artistas que trabajan en la construcción de la paz.	
2.1 Johan Galtung. Direcciones para aproximarse a la educación para la paz.	100
2.2 Educación para la paz.	108
2.3 <i>En Pie de paz</i> , la publicación.	113

2.4 Federico Mayor Zaragoza, la cultura de paz.....	117
2.4.1 Educación y cultura de paz.....	118
2.4.2 Creación.....	121
2.5 Memoria histórica y Educación para la paz.....	123
2.5.1 Dos casos para no olvidar y en los que educar: Marshall Meyer y el Centro de Memoria Histórica de Colombia.....	124
2.6 Sobre los Derechos humanos en el marco de la Educación para la paz.	131
2.7 Arte y artistas que trabajan en la construcción de la paz.....	135
2.7.1 Ingrid Mwangi, desdibujar las fronteras con el cuerpo.....	143
2.7.2 Jesús Abad Colorado: fotografía contemporánea de una guerra que no puede silenciarse. Retratos de vida, amor, dignidad y resistencia en medio del conflicto.....	146
2.8 Tres principios fundamentales para la educación contemporánea. Tres claves no formales, para las bases de un mejor proyecto educativo.	152
2.8.1 La ética, columna para sostener las vértebras del aprendizaje.	157
2.8.2 Universalizar la educación, universalizar la mirada.....	161
2.8.3 Conocimiento, respeto y tecnología..	165
Capítulo 3.	169
Esquemas determinantes y reflexiones sobre el educar para cuidar el medioambiente; la educación como forma de acción sobre el problema y la toma de conciencia imprescindible.	
3.1 Educar para cuidar el medioambiente; la educación como forma de acción sobre el problema. La toma de conciencia imprescindible.....	170
3.2 Educación artística y educación medioambiental.....	190

3.3 Arte y artistas en el entorno del medioambiente, la tierra y la naturaleza; un potencial a instrumentalizar para la educación medioambiental.	191
3.3.1 Joseph Beuys. La escultura social, el arte y la vida fusionados.	195
3.3.2 Ana Mendieta.	200
3.3.3 Shirin Neshat; mirar al otro, entender al otro	206
3.4 Lineamientos, medidas, conceptos e ideas sobre una educación artística que trabaje con la educación medioambiental.	213

El árbol de la educación. Relaciones conceptuales.	219
--	------------

Capítulo 4.	221
-------------------------	------------

Desarrollo sostenible, sostenibilidad. Desarrollo humano.

4.1 Desarrollo sostenible, sostenibilidad.	222
4.2 Ética del desarrollo sostenible.	239
4.3 Desarrollo humano.	254

El árbol del desarrollo. Relaciones conceptuales	265
--	------------

Capítulo 5.	267
-------------------------	------------

El papel del arte como eje de transformación social.

5.1 Valoraciones sobre el vocablo cultura. Lo que pasa cuando el arte transforma al hombre.	268
5.2 Arte, transformación y memoria.	274
5.2.1. Susan Sontag. Esperando a Godot en Sarajevo	276
5.2.2. El Colegio del cuerpo	281

Capítulo 6. 293

El artista, agente de cambio.

6.1 El seguir la transformación, la reconstrucción y la memoria por medio del arte.	294
6.1.1 Monumento en memoria de los judíos asesinados en Europa.	297
6.1.2 Doris Salcedo, cerrar la herida desde la memoria en la obra plástica	304
6.1.3 Mapa teatro.	310
6.2 El artista, agente de cambio.	315

Capítulo 7. 319

La educación artística, imprescindible para la transformación.

7.1 Qué es y qué no debería ser la educación artística.	320
7.2 Educación artística y desarrollo humano	327
7.3 Educación artística en América Latina y España, un diálogo indispensable y preciso.	335
7.3.1 Espacios comunes, caminos, cruces, temas y lugares para revisar en un mismo suelo común: Iberoamérica.	343
7.3.1.1 Inhotim.	343
7.3.1.2 Enter-Arte, abriendo un espacio para renovar la concepción de la educación artística en Madrid.	350

El árbol del arte y la educación artística. Relaciones conceptuales. 359

Conclusiones	361
Notas del texto	369
Bibliografía	379
Webgrafía	407
Índice de ilustraciones y fotografías.	417
Biografías	423
Abstract	443
Summary	445
Anexos	459
Nuestro Futuro común.....	459
Hoja de Ruta para la Educación Artística de la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI.....	503
Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, Seúl 2010.	527
Prólogo del libro de Federico Mayor Zaragoza <i>En Pie de Paz</i> por José de Saramago.....	537
Plegable	

Resumen

A partir de nuestro trabajo como educadores y artistas nos posicionamos en un terreno donde consideramos que cuanto sucede a nuestro alrededor y afecta al ser humano y a su hábitat no puede ser indiferente a nuestras disciplinas.

Partiendo del análisis de los hechos que componen la realidad vigente y que la han compuesto desde el pasado siglo hasta ahora, nos propusimos llevar a cabo una investigación basada en las artes, inscrita en la revisión de ciertas problemáticas contemporáneas para deliberar desde nuestro campo de acción, con el fin de generar una propuesta que planteara una alternativa de enfoque pedagógico en lo que determinamos qué puede cambiar y mejorar.

Creemos que estos problemas que aparentemente están lejos de la creación y la educación, pueden ser tratados desde la mirada en que percibimos el mundo; son un asunto que nos concierne y debemos trabajar con ellos para que la educación y el arte se impliquen con la realidad de manera definitiva. La investigación por tanto, requería revisarlos y profundizar en éstos, para interpretarlos en un contexto que pudiera generar nuevas lecturas, transformándolos en contenidos que de forma crítica, fuesen capaces de exponer una reflexión que proyectara una transformación social.

Para ello, en primera instancia resolvimos valernos en el campo de las ciencias sociales, de las estrategias metodológicas que se ajustaran y facilitaran el tipo de investigación que se tenía por meta. Empleando las herramientas de la investigación cualitativa se definió y articuló la forma de llevar a cabo el fin que nos proponíamos.

Definimos posteriormente tres temas que centrarían la revisión del contexto a trabajar, -educación, desarrollo y arte-, como ejes para desarrollar el proceso investigativo, desde donde se perseguía elaborar un marco teórico y un esquema de relaciones de conceptos que trazarian las opciones hacia la transformación social buscada.

Al investigar, indagar y recopilar datos e información sobre cada una de las variables mencionadas, en consecuencia y en relación a los problemas y a la realidad que revisamos, nos dimos cuenta cómo comenzaron a emerger contenidos, temas y asuntos que nos confirmaban que el propósito transformador que perseguíamos podía ser posible desde los medios que nos sugerían la educación artística, el pensamiento crítico, la educación medioambiental, o el trabajo y las creaciones de artistas contemporáneos comprometidos con las dificultades del mundo actual, entre otros asuntos.

De esta forma, la hipótesis formulada que fue forjada desde las preocupaciones y cuestionamientos que motivaron el proyecto se fue despejando.

Con los diferentes temas investigados y analizados, concluimos, cómo nuestra proposición tiene alternativas viables para que el entorno de las dificultades que vivimos no deba necesariamente ser como es; la transformación social que proponemos puede darse si enfocamos nuestros esfuerzos trabajando con los instrumentos que desde la educación y el arte podemos implementar para ese cambio que consideramos indispensable.

Palabras clave:

Realidad vigente - educación - desarrollo - arte - transformación social

I. Introducción.

Los orígenes de la presente investigación se circunscriben entre las relaciones del arte y la educación. El principio que puede explicar la anterior afirmación con la que comienza esta tesis, plantea remitirse a lo que fue la formación académica recibida en el ámbito de las Bellas Artes y la Historia del Arte y, posteriormente, a los intereses y experiencias profesionales que siguieron encaminados en diversas ocasiones, hacia el trabajo de la pedagogía del arte y la educación artística. La investigación que se presenta a continuación es en consecuencia un proyecto fundamentado sobre una serie de ideas, búsquedas e inquietudes que se convirtieron en certezas con el tiempo, acerca de la importancia y necesidad de realizar un estudio que pudiera reunir temas del arte y la educación dándoles un marco común y relacionándolos con algunos problemas del contexto actual que les atañen y tienen repercusión sobre sus campos de acción.

Una vista retrospectiva nos puede dar una idea sobre cómo se generó este proyecto. A través de este repaso explicamos la forma en que se valoró el contorno comprendido entre el arte y la educación, que está conformado por puntos comunes, experiencias y conocimientos que llevaron a concluir esta afirmación.

Desde el tiempo en que la doctoranda cursó sus estudios universitarios se hizo notable que aquellos contenidos que estaban inscritos en el terreno de la educación artística, los ámbitos pedagógicos, o las cuestiones didácticas, se forjaba la idea ya imprescindible que vinculaba el arte y la educación en una sola mirada inseparable. De manera paralela, y de forma ineludible a este proceso, contemplando la envergadura de los problemas de distintas sociedades como la del origen de la autora de este texto, se determinó que uno de los caminos posibles para solucionarlos, estaba en la fuerza, las vías, la acción, y el valor que la educación y el arte poseen. Esa apreciación se hizo extensa al comprender que esos mismos problemas no eran exclusivos de ese territorio, sino de muchos otros lugares del mundo. De lo particular de una problemática que parecía exclusiva,

se trasladaron esas ideas a un ámbito general, y de relacionar el arte y la educación como campos de trabajo e investigación equivalentes, se fusionaron ambas cosas.

Lo que seguiría después de esos años serían nuevas experiencias profesionales y humanas, que confirmaban la importancia y la eficacia de las relaciones del arte y la educación en otros contextos sociales. Se trabajaba con herramientas relativas a éstos, bien en espacios de museos, bien en las aulas, desarrollando procesos de educación artística y profundizando en temas del arte, trazando alternativas que transformaban ciertas realidades.

La experiencia definitiva que marcaría un precedente y sería determinante para la doctoranda para decidir emprender esta investigación fue el trabajo realizado entre los años 2000 a 2002, en la ciudad de Nueva York con la vinculación y puesta en marcha de un proyecto que buscaba luchar contra la marginalidad de los niños de las zonas más deprimidas del distrito del Bronx, donde las problemáticas sociales estaban a la orden del día. El proyecto consistía en primera instancia en una inmersión total de esa realidad. El conocimiento y análisis de los conflictos que sucedían en ese entorno, el determinar a qué se debían, qué representaban, qué implicaban y cuánto afectaban a la población infantil del área, suponía necesariamente un primer abordaje. Posteriormente se diseñaba un plan de trabajo y acción paralelo, que combinaba labores entre el aula y el espacio de un museo perteneciente a la zona.

Dicho de otra forma, se entendía cuanto pasaba allí y se trabajaba con arte y educación frente a esos problemas específicos. Las exposiciones temporales y la propia colección del museo eran muchas veces el material que se adaptaba, desmenuzaba y transformaba en contenidos que atendían a cuestiones como la identidad de los niños que estaban involucrados, ya que los problemas de la zona tan altamente deprimida eran tales que se originaban algunas veces desde la raíz de la procedencia de cada uno, entre otros tantos de mayor envergadura.

El trabajo en educación artística planteaba la mirada que podían tener estos niños de sus propias problemáticas y posteriormente se contextualizaba en un nuevo orden. Ese nuevo orden redirigía las relaciones que los niños tenían con su entorno de conflicto; se expresaban plásticamente, se hablaba de las situaciones, se trataba la realidad y se intentaba normalizarla imprimiendo un enfoque de cambio que atacaba la base de los problemas para comprender por qué se debían detener, cambiar y transformar. Con una acción paralela entre talleres de arte y otros tipos de experiencias didácticas donde, de cierta manera se quebrantaba ese dictamen de conflicto se extendía el proceso de la labor precisada. La dificultad de los problemas encontrados en esa población y en ese contexto, forjó el comprender cómo todo estaba interconectado: los problemas de educación con los problemas sociales, y en general muchas de las cosas que allí pasaban que estaban relacionadas. El hecho, sería el motor decisivo para ahondar académicamente sobre la cuestión.

El encontrar el Programa de Doctorado Educación Artística enseñanza y aprendizaje de las Artes Visuales, perteneciente al Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, compartido entre las Facultades de Bellas Artes y Educación, significó la oportunidad, en términos investigativos de emprender el presente trabajo que condensa muchas de esas preocupaciones, ideas e interrogantes vistos de una manera más general y a la luz del tiempo. Tras los cursos de Doctorado, la posterior presentación del DEA (diploma de suficiencia investigadora), titulado “Unir los puntos del mapa entre el arte contemporáneo, la educación artística y la interculturalidad”, y el afianzamiento sobre la línea de investigación ya encontrada, se configuran y amplían los aspectos fundamentales que comprende el actual trabajo de forma específica.

En un plano más amplio que se determinó para conformar el estudio, la presente tesis doctoral plantea una investigación desde los ámbitos de la educación, el arte, y un concepto determinado del desarrollo, dirigidos a tratar problemas y cuestiones que tienen como fin un cambio o transformación social.

Valiéndonos de estos tres ejes investigativos, el objetivo es incitar al pensamiento y a la reflexión, sobre posibilidades que tenemos para direccionar esa transformación social sugerida.

Determinamos presentar y tratar las tres variables a nivel visual y conceptual como árboles que conforman un bosque de ideas. El hecho de implementarlos para el planteamiento del trabajo como un símil, obedece a la determinación práctica de estructurar la investigación ordenando los contenidos, y tiene que ver desde luego con ideas que hacen parte del proyecto como el tema del medioambiente. Así, la tesis se establece y se forja como un espacio de ideas concebido como un bosque conceptual. Desde luego se comprende que un bosque no está conformado por tres árboles solamente. Esta comparación se eligió para poder diseñar ese espacio de relaciones de conceptos investigados. Sirve de imagen gráfica a la investigación escrita. Al finalizar los capítulos y apartados concernientes a cada eje de investigación, aparecerá la solución visual que reúne los conceptos explicados; en la parte final del trabajo, se podrá encontrar un anexo que traza la imagen de la totalidad de las ideas reunidas en el bosque mencionado, con los tres árboles o ejes expuestos. Tras esta explicación, queda aclarado el porqué del título “Educación, desarrollo y arte para la transformación social; un bosque indispensable para revisar nuestro contexto hoy” que da nombre a la presente investigación.

Sintetizando, se especifica a continuación de forma puntual cómo se estructura el trabajo desde los contenidos en la idea del bosque conceptual, la idea de la transformación social, y cómo se opera con éstos:

- Educación, desarrollo y arte son los temas en los que se centra la investigación de esta tesis, para analizar, cuestionar y pensar algunos problemas del contexto vigente, en el mundo contemporáneo. Los problemas concretos y definidos se exponen en el texto. El objetivo es ofrecer planteamientos, ideas

y soluciones específicas con las herramientas que se pueden implementar y articular desde estos temas en una investigación basada en las artes. De esta forma, se construye un cuerpo teórico que edifica y sustenta la existencia y razón de ser del presente trabajo.

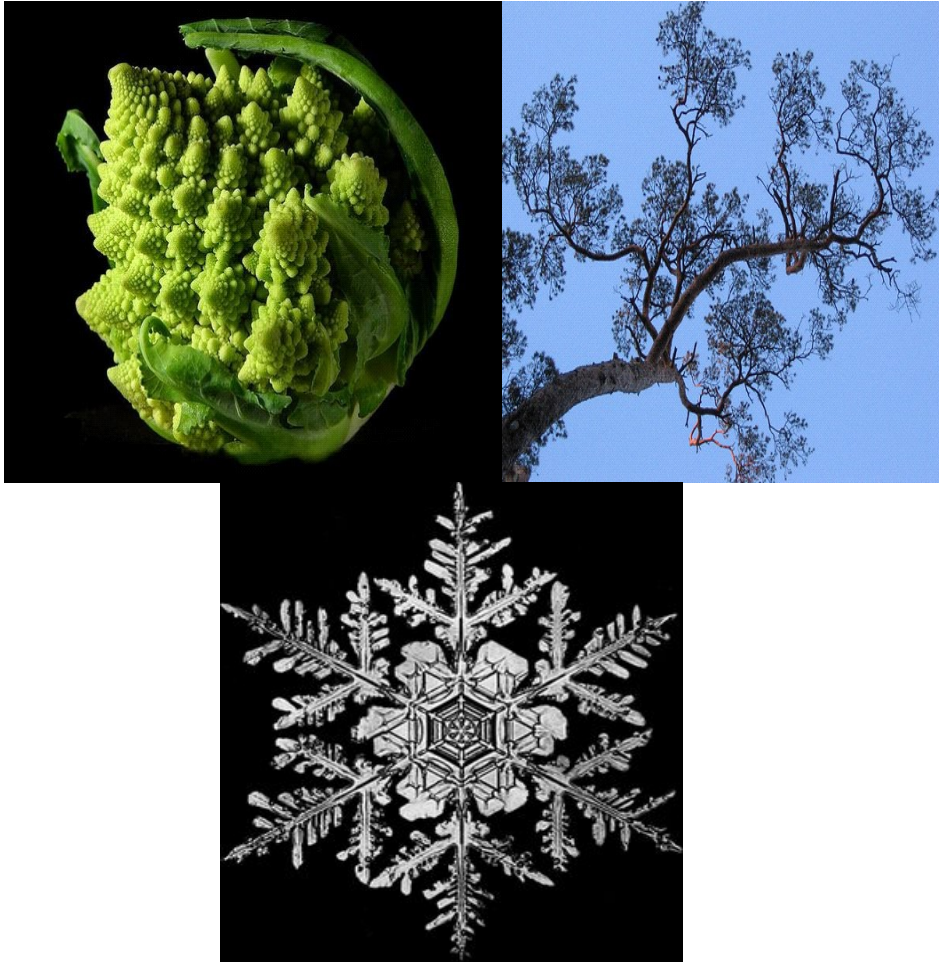
- De los ejes fundamentales de esta disertación se desprenden subtemas y apartados. Se entiende por subtema una idea, noción o concepto investigado que sustenta un tema principal.

- Se expone, en los apartados correspondientes, que el objetivo y la hipótesis del trabajo formulan una pregunta acerca de la necesidad de una transformación social. La óptica de lo que nos pueden ofrecer la educación, el desarrollo y el arte, para resolver algunos problemas, propone un campo de ideas, y de análisis investigativo que ofrece respuestas y soluciones a la hipótesis que delibera la tesis. El texto se vale del símil de un bosque construido con los tres temas desarrollados en la investigación a manera de imagen de la teoría que emerge de la investigación.

Para fundamentar y explicar más el porqué de la forma en que se ha construido la propuesta y la investigación como un campo teórico compuesto por temas y subtemas proponemos revisar la Teoría de los Fractales¹. Esta teoría, investigada y aplicada a campos como las matemáticas, la física, la música, el arte o la filosofía, plantea estructuras de repetición independientes. Éstas, emergen de un modelo exactamente igual de mayor escala, de donde se desprenden nuevos modelos en menor tamaño, similares a la estructura superior, que a su vez crecerán produciendo un patrón conectado con un eje inicial. La rama de un árbol es la descripción y ejemplo más claro de lo que es la Teoría de

los Fractales: de un tronco sale una rama, de ésta saldrá otra más pequeña y, cuando ésta crezca, saldrán unas ramas más pequeñas de las que, otra vez, brotarán nuevas iguales a la que dio origen al todo. La comparación ilustrada sirve aquí para especificar que de cada eje o tema de investigación se desprenden nuevos subtemas o ramas que tienen que ver con el tema de donde nacen y que son ideas investigadas a partir de éste. Los fractales son estructuras que se repiten a diferentes niveles y proporciones.

Uno de los propósitos de la Teoría de los Fractales es ordenar el caos de ciertos ámbitos. Con esta comparación se propone ordenar y dar razón a la forma en que se ha elegido el tomar los tres ejes de investigación, desarrollar subtemas de éstos, y relacionarlos con una estructura de trabajo y análisis que arroje como conclusión un mapa teórico.



1. Formas Fractales: La estructura de repetición y similitud en los brotes del romanescu, las ramas que se reproducen de formas siempre similares en los árboles, los dibujos que conforman un copo de nieve, todas son formas fractales.

La investigación funciona como un plano de ideas conectadas que comprende las relaciones y conceptos desarrollados desde las tres premisas básicas de este estudio, y que conllevan una conexión ineludible entre ellas que se hace evidente a lo largo de la disertación. Dichas relaciones no aparecen de manera aleatoria ni caprichosa. Obedecen más bien a lo que de forma irrevocable, emerge como un tratado de relaciones conceptuales que se ponen de manifiesto, que se exponen a hacerse visibles en su desarrollo y que son el resultado del análisis concreto de las problemáticas investigadas.

Explicamos qué estudia cada tema en términos generales:

-Educación: En los capítulos que comprenden este tema o línea de investigación, se desarrollan los apartados de la Teoría Crítica, la Pedagogía Crítica, la Teología de la Liberación y la Pedagogía de la Liberación. La razón de ser objetos de investigación plantea su discusión y exposición crítica, y se fundamenta en el presentar y generar una historiografía de éstos, recopilar datos, cotejar información y relacionarlos entre ellos.

Además, se ocupa de revisar su pertinencia frente al tema de la educación en un análisis que parte del fundamento del contexto social, cultural y religioso de la esfera occidental a la que pertenecemos. Por otra parte, se hace énfasis en las hondas implicaciones de responsabilidad ética que se sintetizan al abordar, cuestionar y revisar ciertas nociones de estos modelos socio-culturales y educativos. En esta primera parte se marcan los elementos que se consideran se pueden tomar aún hoy sobre estas formas de pensamiento y acción. Como denominador común, el pensamiento crítico investigado y descrito de forma muy concreta en el apartado dedicado a la Teoría Crítica en la Escuela de Frankfurt, se proyecta sobre todos los temas desarrollados. No es gratuito el hecho de haber sido una de las materias principales de estudio de los cursos de doctorado que conformaron el camino a la estructura de esta tesis y que se retoma aquí para su estudio.

Sin desvincularnos de este tono crítico mencionado -hilo conductor no solamente de esta parte del texto, sino de todo el escrito que conforma la tesis-, se advierte y se confirma cómo la educación es imprescindible para la sociedad desde una perspectiva crítica igualmente.

Otros puntos del apartado dedicado a la educación en esta primera parte de la tesis, analizan e investigan las ideas de la propuesta de la obra de Hanna Arendt en relación a la educación. Por otro lado, la conexión de la educación con las ideas de los estudios de la paz en la llamada educación para la paz -razón que fundamenta el tratar la figura del filósofo Johan Galtung como arquitecto de

éstas-, se complementa con las ideas expresadas y trazadas por el escritor y político Federico Mayor Zaragoza. Se encuentra adicionalmente de forma complementaria un apartado sobre el término Memoria Histórica, que desemboca en la construcción de los aspectos de la educación en Derechos Humanos. En estos apartados se pone de manifiesto la importancia de conocer, divulgar y educar por medio de éstos. Como ejemplos se exponen los casos del rabino norteamericano Marshall Meyer y del Centro de Memoria Histórica de Colombia, institución que ejerce hoy un trabajo necesario para educar en el conflicto del país Latinoamericano sesenta años después de su inicio.

Para concluir la primera parte de la tesis, se investiga sobre las relaciones de la educación y el arte, donde se alude por primera vez a la educación artística, como hecho necesario de reflexión y acción, y a la consideración del papel del arte como medio eficaz educativo y transformador. Se refleja a través de las investigaciones realizadas sobre el trabajo de dos artistas que con su arte evocan un escenario conceptual, recreado desde las preguntas de los conflictos que tocan, hacia una estética que cuestiona un orden para acercarse a temas como la paz a través del arte. Estos artistas son Ingrid Mwangi, artista plástica de Kenia, con sus cuestionamientos sobre las fronteras creadas por los seres humanos y Jesús Abad Colorado, el fotógrafo que ha puesto rostro al dolor de la guerra en Colombia y a sus numerosas víctimas. En este apartado del trabajo se determinó como necesario exponer conceptos que se plantean como claves para la educación contemporánea entre ellos la ética, como una columna para sostener las vértebras del aprendizaje o el concepto de universalizar la educación para universalizar la mirada.

La intención expresa de la investigación centrada principalmente en el concepto y estudio de la educación, plantea un interés de grandes dimensiones por ésta, por su capacidad transformadora y por la pedagogía en general. Los capítulos y apartados en el tema de la educación se relacionan y desarrollan adicionalmente con los términos infancia, educación en el pensamiento crítico, educación para la libertad, educación en la inclusión, la participación y

democracia. La preocupación por la educación se encuentra presente a lo largo de toda la investigación.

-Desarrollo: Entendiendo que el término desarrollo abarca una gran cantidad de ámbitos, se hizo necesario delimitar el término a investigar. La idea que se configuró, fue estudiar el concepto en relación a las ideas que tuviesen que ver con lo que nos concierne aquí exponer, y su vínculo con los otros ejes de la investigación.

En consecuencia a los apartados investigados en los primeros capítulos, se trabajan inicialmente en esta segunda parte de la tesis las relaciones de las ideas de paz y desarrollo. Se determina cómo se articulan ambos conceptos, el uno con el otro de manera recíproca ahondando en la idea de que sin paz es imposible que exista el desarrollo de ningún grupo humano. Es en esta parte del escrito se aclaran qué conceptos de desarrollo manejamos; desarrollo sostenible y desarrollo humano. Tomamos conceptos determinantes y reflexiones en las que se investiga y ahonda sobre cuestiones que comprenden el significado de estos términos, su importancia y los problemas que se presentan cuando su carencia existe. En una relación directa al tema del desarrollo con el medioambiente, los apartados que reflejan esta fase del texto elaboran e investigan sobre el hecho de educar para su preservación y cuidado imprescindible y como forma de acción sobre el problema, para la toma de una conciencia indispensable.

Otros temas cercanos a esta idea que se consideran fundamentales en su conexión con el desarrollo descrito son la noción de sostenibilidad y su respectiva ética. La historiografía del tema del desarrollo sostenible, de la crisis terrible que necesita asistencia inmediata en la destrucción del hábitat y la biosfera, se ponen de manifiesto como retos que deben ser solucionados. El desarrollo humano que se vincula con las anteriores variables estructura un deber de integridad definitivo para la construcción de la persona. Se vinculan a esta

fracción del texto las relaciones de la educación artística enlazadas con el tema con la educación medioambiental.

Desde este espacio categórico, se investiga sobre tres creadores del siglo XX y del presente siglo, que permean sus visiones de forma complementaria a este fragmento del trabajo. Joseph Beuys, escultor social alemán que fusionó arte vida y naturaleza; Ana Mendieta, artista plástica cubana involucrando el género femenino y su propio cuerpo mimetizándose y construyendo un lenguaje plástico de pertenencia ineludible a la tierra; y Shirin Neshat, fotógrafa iraní, que nos propone el revisar el paisaje de la alteridad a través de descubrirnos la diversidad cultural en cuestionamientos críticos a un sistema cultural y religioso. En los capítulos del tema desarrollo, aparecen de nuevo en sus contenidos trabajados cuestiones y aspectos como democracia, justicia y equidad. La razón de ser de éstos y su aparición en el texto, explican cómo la problemática medioambiental está vinculada de estrecha manera con estos términos.

Los capítulos y apartados del tema desarrollo tienen como objetivo principal generar un escenario cimentado por reflexiones, cuestiones, la recolección de datos concernientes, y la exposición de las ideas creadas, para componer los conceptos de desarrollo investigados que apuntan a la consecuente pregunta de la transformación social. Finalmente, éstos se trabajan en pro de resolver esa gran pregunta que erige la hipótesis sobre cómo estos conceptos estudiados, analizados y en acción pueden ser efectivos en una transmutación del orden y de la realidad que vivimos en este tiempo.

-Arte: La parte final de la tesis se centra en la investigación que opera en torno a los capítulos del tema del arte y la educación artística. Se plantean y describen como agentes de transformación en espacios formales e informales educativos. Constituyen una manera de aprender, de cuestionar, de proponer y de transmitir valores y modelos de reflexión precisos que se exponen con ejemplos puntuales. Se explica, en los capítulos que los tratan, la relevancia de su

conocimiento y transmisión. El objetivo de investigar en diversos temas relativos al arte es establecer miradas necesarias para establecer desde nuestro campo de acción como el arte es definitivo a la sociedad. Para ello tocamos temas como la relevancia de la educación artística, la memoria vista desde la creación y su relación hacia la transformación, la reconstrucción y evocación por medio del arte y el artista, entendido éste como agente y catalizador de cambio.

Los apartados y capítulos que investigan estos temas se cimientan en ejemplos y planteamientos críticos así como en investigaciones de diversos casos. La investigación ejemplificada en casos como el de la escultora Doris Salcedo explica y analiza este ciclo de ejemplos de arte, memoria y transformación social. Su trabajo sobre la violencia y la reconstrucción de la memoria como mecanismos para revisar el presente y tomar acción sobre éste, confirman la reflexión que concreta cómo el arte, y la vía de la educación artística se constituyen como elementos de gran peso para ese cambio que se persigue y se desea.

El objetivo de traer, exponer y desarrollar presentando ejemplos de arte y obras contemporáneas, es evidenciar claves para pensar una perspectiva que desde el arte aborda la problemática humana hoy y exhibe soluciones que han sido llevadas a cabo de forma práctica a problemas específicos que se describen e investigan detalladamente en el escrito.

Finaliza la última parte de la tesis, abordando cómo la educación artística hoy se configura finalmente como imprescindible para esa transformación que se busca, y se presenta ésta en su importancia y necesidad, así como su relación con el desarrollo humano. Teniendo en cuenta esta proposición, se investiga en el contexto geográfico en que se desarrolla este proyecto y se propone un diálogo final entre Latinoamérica y España como suelo común en que se indagan y revisan términos de espacios y conocimiento para la creación, la educación y la retroalimentación mutua. Esta parte de la investigación examina esferas, propuestas, y diversos ejemplos de una conversación recíproca en un coloquio en el lugar iberoamericano al que pertenecemos, que nos debe servir, permitir crecer

y evolucionar a partir de las miradas que ese mismo y único ámbito diverso constituye como comunidad educativa, artística y cultural. Para reforzar ese diálogo se toman y analizan ejemplos, de ambos lados del espacio y se exponen para revisar sus trayectorias.

Teniendo en cuenta que esta tesis pertenece al Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes, y que el doctorado es un programa compartido de forma paralela con la Facultad de Educación, se buscó y se definió una línea de trabajo compartida a ambos campos de investigación que pudieran enlazar territorios y temas comunes en los dos espacios de trabajo. Se investigó con las premisas de la propuesta que se presenta, hilando con ejemplos concretos, con prácticas reales vigentes, y con la fundamentación histórica, bibliográfica e investigadora, aspectos que se requieren para cimentar de manera sólida un trabajo de esta naturaleza: una investigación que despliega un campo teórico que responde a lo que demandaba en su inicio el trabajo propuesto.

Se refuerza que el sentido buscado en el propósito de la tesis es el conectar ideas, conceptos, teorías y nociones que se explican para dar razón a un estudio que constituye la presente investigación, así como el despejar la hipótesis que da motivación a este estudio. De esta manera, en el proceso de factura de lo que es la investigación en sí, se elabora un plan de construcción teórica hecho con cuestionamientos, análisis de los temas y subtemas elegidos, ejemplos pertinentes a éstos, conclusiones y respuestas.

Construyendo este sentido, se da lugar a las relaciones conceptuales mencionadas, y se entiende el porqué de los conceptos investigados y el marco teórico que se aborda y presenta.

En el proceso investigativo de los temas y apartados de la tesis, en los puntos comprendidos como necesidad pedagógica del estudio, planteamiento del problema, objetivos e hipótesis de la investigación, se desarrollan de forma precisa estos aspectos del trabajo elaborado, que dan forma al cuerpo de lo que es la tesis en sí. La parte determinante de un escrito de esta naturaleza, la

metodología de la investigación o del estudio que se emplea, se establece valiéndose de los medios de trabajo de la investigación cualitativa, la investigación basada en las artes, y la investigación histórica. Estas formas de abordar el proceso investigativo son los instrumentos definitivos que hacen posible que se genere el hecho y la forma de trabajo que constituye el escrito en su totalidad.

En las conclusiones finales que presenta la tesis se plantea y se corrobora cómo el hecho del desarrollo, análisis, recolección de datos, relación y comparación entre los mismos, articulación de casos y ejemplos de los temas investigados y de los subtemas concernientes en cada uno de éstos de forma específica, responden a los objetivos descritos y a la pregunta de la hipótesis sobre las posibilidades que nos puede ofrecer la educación, el desarrollo y el arte, con sus herramientas como la educación artística, para configurar una nueva mirada sobre la realidad que tenemos y, por ende en ese camino transformar la sociedad.

II. Necesidad de este estudio.

La necesidad de este estudio está determinada por dos factores inscritos en la reflexión de la importancia de la conexión entre la educación y el arte. El primero está constituido por la parte de la experiencia en la práctica profesional en temas de educación artística y arte, y por otra, la necesidad que surge, como doctoranda e investigadora en relación a cuestionamientos académicos, ideas, nociones, e intereses sobre los cuales se adopta un posicionamiento como educadora y artista para investigar.

Con ambos principios definidos, se determina la necesidad de darles forma en una investigación que pueda relacionar, ahondar, condensar y desarrollar ambas causas.

En relación a la parte de la experiencia profesional, se estableció y expuso en la introducción la importancia definitiva que se constituyó tras el hecho de trabajar en contextos de marginalidad con las herramientas que, desde el arte y la educación, se podían implementar para modificar ciertas realidades como en el caso del ejemplo descrito de los niños del distrito del Bronx de la ciudad de Nueva York. Lo verdaderamente decisivo de esta experiencia, fue comprender que esa misma realidad que existe en una gran cantidad de entornos con sus diversos y particulares matices, tiene posibilidades tangibles de transformación y de cambio, aplicados y formulados desde el trabajo de la educación, el arte y la educación artística. La necesidad de ampliar esta reflexión y concretarla en la presente tesis, concibe y proyecta el trabajar con los instrumentos de la asociación educación-arte en una escala de ámbitos que se pueden enmarcar dentro de un rango de dificultades similares, en muchos otros medios y sociedades. Con las herramientas que se pueden desarrollar desde el trabajo de la educación artística y desde un trabajo consciente, preparado, y ajustado a cada espacio se puede realizar una acción que puede modificar con trabajo y tiempo contextos como el descrito.

En correspondencia a la mencionada necesidad que, como doctoranda e investigadora emerge en relación a cuestionamientos académicos, y al análisis de problemas contemporáneos en los cuales se adopta un posicionamiento como educadora y artista, se percibe la necesidad de realizar un trabajo que formulara a través de un proceso investigativo, un cuadro teórico y conceptual que compilara y estructurara esas ideas, conceptos, intereses y preguntas que parten de preocupaciones, resultado de la observación del mundo contemporáneo y algunas de sus problemáticas.

La presencia de este último punto, requiere una explicación sobre esos problemas a los que nos referimos. Son concretamente algunos de los muchos sucesos conocidos por todos en el conjunto de la sociedad actual y que se enmarcan en la dimensión antropológica que le concierne al ser humano de los siglos XX y XXI en términos educativos, sociales, económicos, políticos,

medioambientales etc. Investigar sobre estos problemas implicaba en nuestro campo de acción elaborar una investigación que abordara los contenidos e hiciera algo con éstos. Así por ejemplo, desde una perspectiva modulada desde el ámbito de la educación, se contemplan nociones sobre la importancia del hecho educativo, su ética y su transmisión. Otras ideas desarrolladas versan sobre la importancia de educar en conceptos de paz y derechos humanos, la importante relación de la educación artística en correlación a la educación medioambiental y la perspectiva justa de los problemas del hábitat natural actualmente, la justicia, la democracia, los derechos humanos, el papel del arte y del creador en este tiempo, etc. En los capítulos que componen esta tesis están descritos de manera específica estos problemas a los que se hace referencia y sobre ellos opera la investigación que expone este trabajo.

En esta observación del mundo se plantea cuestionarse de forma continua sobre el origen, las causas, efectos y la complejidad de esos problemas de los que es testigo, víctima y creador el hombre y la mujer de este tiempo. Bajo este punto de vista, mirando lo que hay ante nuestros ojos, y como una necesidad más de este estudio, nos situamos comprometidos con la realidad circundante como educadores y artistas responsables de transmitir en nuestro trabajo pedagógico y creativo, el asumir reflexionar acerca del mundo con la realidad que contiene, sin evadirla, respondiendo a los retos profesionales y humanos que contiene nuestro trabajo y sus implicaciones. El posicionamiento de este proyecto, considera asumir esos problemas con un trabajo consciente en donde se formulen vías de deliberación, trabajo e investigación siempre vinculadas a la educación.

En los retos como educadores y artistas podemos considerar de forma crítica y creativa un entorno que parece siempre hostil e imposible de abordar, sin una contemplación que no sea más que la del asombro y horror frente a tantas complicaciones y calamidades. Consideramos que se requiere la capacidad de revisar las problemáticas en mayor o menor escala bien en un entorno concreto o en términos globales para educar en ello sin que la percepción sea derrotista.

La necesidad de este estudio en términos pedagógicos plantea mirar, analizar y reflexionar sobre lo que tenemos y trabajar, tomando a la educación, el arte y la educación artística como medios definitivos para conectarnos con esas realidades sin perderlas de vista, alumbrándolas con una luz que nos deje ver, y a la vez las exponga, en un contexto distinto al que son de manera escueta. Se trata de tomar la realidad, trabajar con ella en arte y educación y transformarla para mejorarla.

Finalmente, en estos últimos años, revisando y buscando contenidos e investigaciones recientes sobre las conexiones de la educación, el arte y la educación artística, en relación al espectro de la realidad actual en las problemáticas que aborda este estudio y con la hipótesis formulada, se determinó que no fueron hallados trabajos que condensaran o recogieran lo que este proyecto se ha propuesto. Nos referimos por una parte, al hecho de realizar la estructura de una tesis basada en la investigación en las artes por medio de la metodología que trabaja y opera en la investigación cualitativa e histórica, vinculada a ejemplos contemporáneos puntuales sobre los temas tratados. Por otra, a un trabajo que a la vez que exponga, investigue y recopile datos que sean asociados y relacionados para generar un entrelazado de conceptos e ideas con la finalidad de crear un mapa teórico y conceptual.

Nuestro trabajo pretende compendiar referentes y registros que corresponden en diversos casos a estudios de temas basados en experiencias particulares, en el desarrollo de ideas para vincularlos con líneas pedagógicas, en registrar ciertos resultados o analizarlos desde una experiencia vivida. Todo ello tiene un valor académico e investigativo que creemos se constituye, como un aporte a nuestro campo de trabajo y que es necesario para ahondar día a día en la investigación en la educación y la educación artística.

Las líneas de este trabajo elegidas proponen un esquema creado a partir de temas que ahondan sobre ideas concernientes todas a la educación, y que se relacionan entre éstos y los problemas descritos. Investiga sobre procesos historiográficos concretos y ejemplos pertinentes a las dificultades descritas vinculando este marco al presente, conectando por medio de la educación, el arte

y la educación artística un modelo teórico. Se genera desde la idea de la conexión educación-arte, relacionando este vínculo con lo que pasa en el mundo actual que se presenta con una investigación esquematizada preparada para demostrar la propuesta que exponremos en el trabajo a continuación.

III. Objetivos de la investigación.

Establecer los objetivos que se propone la investigación se constituye como una tarea que delimita y establece la envergadura del proyecto, dotándolo de una estructura sintética en la cual se centrará. En el contexto de las preocupaciones y problemas que motivan la presente investigación se estableció la necesidad de relacionar las capacidades transformadoras de la educación y el arte con la dimensión de lo humano. Quisimos dejar por sentado la certidumbre de dicha afirmación para trabajar como objetivo principal de la tesis, esta valoración que toca hechos que consideramos necesarios de indagar para dar solidez a este supuesto. Nos resultaba imposible mirar los problemas del mundo contemporáneo sin crear un marco teórico que dejara de lado la pertinencia de la investigación en las artes con las problemáticas que aquejan una realidad cada vez más compleja, teñida de sucesos de tal gravedad, que amenazan la vida del ser humano y su hábitat. Deliberamos por tanto, el vislumbrar a la luz de la creatividad y la pedagogía, encausar estas dificultades en un proceso investigativo que forjará pensar que existen soluciones y alternativas desde nuestro campo, formalizando el presente trabajo como un planteamiento que discute y reflexiona sobre cuánto podemos hacer por la ardua situación que compone nuestra realidad vigente.

Objetivo general.

Revisar nuestro contexto actual y determinar cómo, mediante una mirada comprendida desde los ámbitos del arte y la educación y lo que éstos conllevan,

que la complejidad de los problemas que exponemos, se pueden modificar para generar una transformación social.

Objetivos específicos.

1- Analizar ciertos aspectos del mundo contemporáneo desde la educación y el arte. Exponer un abanico de problemas elegidos para con éstos analizar ciertos aspectos de la complejidad del mundo contemporáneo desde una perspectiva establecida por la educación y el arte. Pensamos necesario indagar sobre problemas puntuales razonados como graves, para exponer sus causas y su estado actual, así como los efectos que pueden tener en el tiempo. Consideramos como necesario explicar su importancia y comprender sus implicaciones y el alcance que tienen sobre nuestras vidas y nuestras sociedades. Determinamos cómo no nos puede ser ajeno lo que ocurre en el período que vivimos y cómo los hechos y acontecimientos que suceden tienen repercusiones para el presente y el futuro inmediato. El tiempo a que nos referimos que consideramos contemporáneo pertinente estudiar comprende la segunda parte del siglo XX y el tiempo que llevamos del presente siglo. En términos históricos hablamos de hechos recientes que tienen que ver directamente con la realidad de lo que enfrentamos hoy.

2- Configurar la investigación en estos tres ejes, educación, desarrollo y arte, en relaciones de conceptos desde una posición crítica para revisar nuestro contexto vigente. Reconocer la prolongación y el potencial de tipo ético que tienen estas tres variables no asumidas con todo el conocimiento con que se debería, conlleva diversos problemas adjudicados a su carencia en nuestro proceder. Demostrar el riesgo de la insuficiencia de cierto tipo de acciones y posiciones sobre los problemas presentados, para producir una investigación que desde las propuestas que marcan de manera capaz las líneas de exploración, nos hagan plantear una reflexión sobre cómo transformar esas complejas realidades.

3- Documentar y referenciar el trabajo de un grupo de artistas y pensadores

pertinentes al tiempo descrito y a las características de los temas a investigar con el fin de evidenciar cómo sus obras indagan y se basan en los hechos que marcan nuestra época, estableciendo una reflexión que permita conocer la relevancia de su trabajo. Estas personas y creadores sobre los que se investigará, se han caracterizado por ejercer con su quehacer, aportes que desde el arte y el pensamiento nos llaman a replantearnos la realidad que vivimos. Analizaremos que dicen la creatividad y el contexto de las ideas investigadas, para referenciarlas y tomar de éstas elementos que arrojen claves para la educación.

4- Trabajar temas y elementos circundantes a los tres ejes principales objeto de la investigación, que concertamos como claves para poder realizarla, como las ideas sobre los derechos humanos y la paz, la importancia y utilidad de memoria histórica vista desde el arte, la crisis de la desatención al medioambiente en relación a los procesos educativos y creativos, el desarrollo sostenible, los valores éticos implícitos que asumimos como fundamentales en estos temas, entre otros. Nos proponemos investigar bajo un enfoque categórico cómo pueden transformar la sociedad actual.

5- Analizar la importancia de la educación artística hoy en un marco de ideas donde es relevante, no solamente para la formación que le compete, y tomarla como un instrumento de gran fortaleza para mirar y trabajar sobre aspectos que en apariencia no le conciernen. Comprobar si existen relaciones en las que está inscrita y opera de forma efectiva.

6- Edificar un diálogo entre dos mundos que hablan la misma lengua en dos latitudes: en el espacio iberoamericano compartido, que habla también el lenguaje del arte y la educación, comprobar si tiene lugar de experiencias comunes capaz de retroalimentarse de proyectos que incluyen estos idiomas, para poder revisar los

enfoques, las miradas y formas de acción y creación que puedan transformar y llegar a ser una sociedad compartida.

7- Crear un mapa de ideas como terreno de conocimiento que sirva de respuesta a los requerimientos fijados, que plantee un espacio de reflexión; la investigación tiene por finalidad entre otras cosas, elaborar con la búsqueda de datos que éstos puedan exponerse, relacionarse y equipararse para conformar un espacio que estructure el estudio con elementos a los que conferimos pertinencia y relación. Convenimos como un objetivo imprescindible, crear un mapa de ideas que tras un proceso investigativo pueden convertirse en un terreno de conocimiento.

8- Despejar la hipótesis que se ha configurado en la investigación para exponer cómo a través de la lectura del trabajo, interrelacionando los conceptos, asociando las ideas descritas y profundizando sobre esa pregunta central formulada, es posible dar respuesta a los requerimientos que nos hemos fijado.

IV. Hipótesis.

Hemos explicado que la investigación busca transformar realidades vigentes por medio de herramientas determinadas en la acción del arte y la educación. Cuando se trata el término “realidades” nos referimos a hechos que pensamos modificables desde nuestros campos de ejercicio profesional. Los hechos sobre los cuales hemos decidido investigar nos han llevado a determinar en un análisis detallado y una purga posterior, problemas concretos. Nos valemos de un análisis inicial que genera una propuesta tras su observación y estudio, para conformar nuestra hipótesis como una proposición. A partir de lo que consideramos puede

llevarnos a su solución desde las contingencias descritas, nos proponemos ir las aclarando en el procedimiento investigativo. Nos planteamos explicar de qué forma y cómo eso que vamos inquiriendo se puede despejar la hipótesis que hemos formulado.

Hemos trazado la hipótesis con miras a la solución del problema mediante variables concretas. Las definimos al entender la gravedad de las problemáticas referidas en las páginas de la investigación. Estas adquieren sentido en la medida en se pueden relacionar unas con otras adquiriendo valor para la disertación para poder alcanzar el objetivo que buscamos. La importancia del enlazar las variables nos permite junto con el análisis del problema, elaborar la hipótesis.

Mencionamos igualmente que el problema a tratar que emerge, se sitúa entre la observación y el estudio del mundo contemporáneo, lo que nombramos como nuestro contexto hoy. Éste es el suelo donde nos situamos y de donde partimos. Miramos con el paso del tiempo entre los siglos XX y lo que llevamos del XXI, una realidad de industrialización, ciencia, tecnología, y avances. También, de manera paralela presenciamos una gran cantidad de hechos convulsos para el ser humano, para la sociedad a la que pertenecemos. Desde esta contemplación histórica nuestra depuración ha sintetizado la categoría de esos problemas; necesitamos ahora determinar qué son, cómo son, cuál es su origen y más allá de éstas preguntas establecer que consecuencias directas tienen sobre nuestro presente y futuro.

Compendiado lo anterior, buscamos desarrollar un estudio congruente con los instrumentos con los que entendemos el mundo y con los que trabajamos; la educación y el arte. Los sintetizamos como variables siendo también las líneas temáticas que definen el camino a emprender de la investigación. Añadimos una variable más, que se considera necesaria para el propósito fijado, el término desarrollo que fue limitado, debido a la extensión que percibimos podía caber en este eje a averiguar. Con el problema definido y con las tres variables formalizadas podíamos entonces establecer cómo investigando con éstas, se planteaba desarrollar el proyecto. Pero antes de continuar el camino a construir la

hipótesis consideramos indispensable puntualizar y explicar aspectos definitivos que nos llevaron a construirla y a especificarla.

Se ha indicado que el problema que se ha generado para este trabajo es el análisis de la complejidad de una gran cantidad de dificultades contemporáneas constituidas por elementos que afectan al individuo y que desde nuestra perspectiva, podemos considerar desde ámbitos que comprenden la educación y el arte. Nos referimos más concisamente -como se verá en los capítulos y apartados que abordan estos problemas-, a dificultades precisas que abordan por ejemplo, la crisis de valores educativos determinados en la carencia de una educación que no posea un suelo crítico; la gravedad de no educar en ideas sobre la educación para la paz; la importancia de una pedagogía que comprenda los derechos humanos y la memoria histórica, la relevancia de educar en una conciencia medioambiental; la determinación de profundizar en el contexto comprendido entre la relación de ésta y la educación artística; el llamado imprescindible y la educación urgente que requiere el tema del desarrollo sostenible, entre otros. Sabemos de los problemas y pretendemos hacer una inmersión honda en cada uno de éstos, investigando eso que consideramos comprometido hasta el punto de poner en riesgo la calidad de vida de todas las especies que existen, incluyéndonos a nosotros y nuestra propia continuidad en el hábitat.

Nuestra perspectiva, insistimos, se basa en la educación y el arte: nos servimos y nos apoyamos en ello revisando su importancia y su actuación como formas eficaces de transformación de problemas. La educación y el trabajo creativo contemporáneo inscrito en las prácticas artísticas que se efectúan actualmente, utilizan la realidad y los problemas que hemos mencionado como motivos y materias primas de creación e investigación, y nos llevan a determinar que ambas variables poseen gran dimensión, capacidad y fuerza de reinterpretar esas realidades hasta poder potencialmente cambiarlas. Educando y educando en el arte encontramos posible cambiar hechos establecidos y prevenir otros que tienden a perpetuarse y a generarse. Aunque parezca paradójico que ciertas

situaciones que parecen tan lejanas de nuestro hacer, como decidir qué tipo de medioambiente podemos tener, que es algo que parece lejos de nuestras posibilidades, es posible si tomamos acción sobre problemas como éste, trabajando desde las potencialidades de los campos propuestos.

Direccionando la perspectiva que se tiene de las problemáticas, examinándolas en un estudio crítico, enfocándolas desde las bases de una pedagogía educativa y creativa que plantee el hecho que buscamos y pensamos posible con éstas, una transformación social, formulamos a continuación la hipótesis de la investigación:

Implicados en la realidad contemporánea podemos percibir cómo la educación, el arte y un concepto de desarrollo preciso, pueden ser alternativas hacia una transformación social.

V. Metodología de investigación.

Tras una cantidad considerable de años, los esfuerzos de la Investigación Basada en las Artes y en las Ciencias Sociales han demostrado su utilidad como forma y medio de conocimiento con fiabilidad y rigor científico. Desde esta certeza, y sin desconocer las discusiones que aún persisten sobre las características de los métodos que se emplean para investigar en las artes, nos posicionamos en la importancia de ahondar y elaborar un análisis que confecciona un diálogo sobre las metodologías y las posibilidades que requiere estudiar y conocer a conciencia las líneas de trabajo metodológico en las artes y sus características, para poder discriminar y así seleccionar las que serán empleadas en la presente investigación.

Encontramos en muchas investigaciones y tesis, para justificar la utilización de una determinada metodología se recurre a menudo hacer un estudio que despliega el devenir progresivo e histórico de cómo se fue conformando un método determinado.

Este hecho que comprobamos en muchos trabajos se hace reiterativo; si bien atendemos con certeza a saber que ésto es determinante para poder comprender cómo ha evolucionado una metodología para poder ser lo que ha llegado a ser hoy, asimilamos que no es necesario detallar en este texto la historiografía completa de los hechos que han generado su importancia y utilidad. No desconocemos sin embargo en ningún momento esta sucesión ocurrida y su estudio. Precisamente el entender la historia y evolución de la metodología cualitativa nos ha llevado a implementarla, puesto que en su conocimiento y utilidad subyace el lograr llevar a cabo proyectos como el que presentamos aquí.

Aclaremos adicionalmente a la idea anterior que no tratamos aquí de exponer un trabajo teórico del desarrollo cronológico o evolutivo sobre lo que han sido las metodologías de investigación en las artes, su evolución o progresión en el tiempo. Tampoco un reconocimiento o informe de los últimos avances en la forma en que prosperan las metodologías fundamentadas en las investigaciones basadas en las artes. Estos ejercicios que por lo demás, ya han sido realizados en diversos lugares por doctorandos, investigadores, académicos y profesores interesados en revisar y recopilar un progreso que ha crecido y desarrollado gracias al trabajo de diversos autores de gran reconocimiento hoy; no sólo han incorporado para el mundo de la investigación en las artes las metodologías como entidades de estudio para nuestro servicio, sino que validan continuamente su importancia como herramientas definitivas para el trabajo investigativo. Sabemos por fortuna que se avanza día a día en las indagaciones que le confieren valor como objeto de estudio, y que cada vez más, se ratifica tanto su utilidad como importancia en cuanto a que se le reconoce como un instrumento que constituye un espacio de trabajo, conocimiento y soluciones para los

investigadores en los ámbitos de las ciencias sociales, en donde la educación y las artes tienen un papel imprescindible.

Lo que se busca en este apartado es analizar, exponer y reconocer aspectos que se consideran relevantes acerca de las metodologías que han sido empleadas en la elaboración de este trabajo, su pertinencia por tanto, y el mecanismo de trabajo que se implementó con éstas en relación a la presente tesis.

Comenzamos determinando que el hecho de elegir cierta metodología para la investigación para desarrollar un proyecto, requiere por parte del investigador adentrarse en las diferentes opciones con las que cuenta para poder seleccionar la que le sea precisa y le sirva para poder concebir el proceso investigativo logrando como meta, desde el trabajo formulado los resultados que ofrece investigar.

Los aportes de las investigaciones constituyen una esfera de pensamiento que forma un espacio crítico en el contexto de una comunidad. Es allí, donde nos podemos retroalimentar y aprender intercambiando los resultados de las investigaciones para emprender acciones como su revisión y estudio posterior, considerando sus ideas y planteamientos, o llevándolos a la práctica, implementándolas como investigadores, artistas y docentes en nuestro caso. El trabajo con las líneas metodológicas implica conocerlas, estudiarlas, profundizar en éstas, revisar trabajos que las han empleado y sus resultados. Es determinante saber cómo se opera con éstas y aprender sus alcances para poder discernir cuál o cuáles pueden ser la opción más acertada para darle forma a la investigación, comprendiendo que la metodología es finalmente una herramienta al servicio del investigador y no un obstáculo como comúnmente se cree.

Escudriñar e indagar con rigurosidad en las opciones y sus características, en la forma que maniobra cada método de investigación para dilucidar las que pueden adecuarse según una situación, define el camino que concreta un proyecto. Esta idea finalmente es clave para poder trabajar en la investigación; el investigador debe entender que se vale y existe gracias al empleo, apropiación y uso de este instrumento.

Con esta seguridad, y con la noción que la metodología es además una forma de pensamiento, una manera de trabajo y enfoque, y una estructura de organización mental frente a un tema, se marca el camino investigativo, y se delimita cómo puede llevarse a cabo un estudio para poder ser. Paso a paso, el mecanismo que aplica en la relación tema-investigador trabaja y maniobra para procesar y elaborar la investigación.

Al decidir emprender esta tesis, el mencionado procedimiento de reconocimiento descrito se siguió para poder comprender y asimilar cómo se debía y se podía trabajar. La complejidad de la situación metodológica, la lejanía de una familiaridad a la importancia y utilidad de las diversas metodologías, sumado al pensamiento que un proyecto como el que se presenta a continuación podía correr el riesgo de no poder adaptarse ni acercarse a ninguna forma de investigación en las artes, planteaba estos y otros inconvenientes y dificultades para poder llevar a cabo la investigación. Se encontró sin embargo, al adentrarse, al reconocer, entender e identificar en las lecturas de los diversos autores la relevancia y beneficio de la metodología, que eso que se había pensado antes como un obstáculo, se transformó en una forma imprescindible de trabajo que hizo efectivamente que la investigación fuera posible. Razonando sobre lo que nos podían ofrecer en el trabajo a desarrollar los distintos métodos investigativos, por el nivel de adaptación que se hallaron en sus características, por su aplicabilidad en el proceso investigativo y por la capacidad de efectividad que se buscaba, se eligieron en el enfoque de la metodología cualitativa, la investigación histórica y la Investigación Basada en las Artes como medios metodológicos con los que se elaboraría la tesis.

Diseño del trabajo en relación a las características de la metodología cualitativa.

La investigación presentada surge desde la necesidad de contestar a ciertas preguntas que se piensan como fundamentales de ser revisadas en el contexto contemporáneo desde nuestra perspectiva. En éstas, viven y se inscriben una gran cantidad de connotaciones que implican la existencia de problemas vigentes de gran peso que bajo la mirada del arte, la educación, y la educación artística se plantean viabilizados y enfocados de manera alternativa. Necesitábamos profundizar y trabajar desde un tipo de metodología investigativa que proporcionara la facilidad de desarrollar una reflexión tanto teórica como crítica. El sesgo del trabajo cualitativo se presentó como el de mayor pertinencia para ejecutar nuestra empresa. Se requería posicionarse desde un punto de vista donde el investigador fuese quien edificara un tipo de conocimiento, siendo artífice e instrumento fundamental de su propia construcción como lo explica Eisner (1988), que plantea cómo en la investigación cualitativa, el investigador es el que mide y genera el conocimiento.

En la primera parte de este apartado se menciona la discusión que persiste sobre las características de los métodos que se emplean para investigar en las artes. Esa discusión hace referencia a los métodos y concepciones tradicionales empleados para la investigación, influidos por las ciencias naturales.

Para Eisner (2004), la diversificación de los métodos y los cambios que ha experimentado una especie de racionalidad estricta de la forma de investigar predominante en las ciencias sociales, se debe a factores como el carácter ambiguo del positivismo, la irrupción del pensamiento posmoderno, y a fenómenos socio culturales y educativos como el surgimiento de las teorías feministas o el multiculturalismo. El autor afirma que se ha hallado poca utilidad para la educación de los métodos tradicionales de investigación en las ciencias sociales. La discusión es por tanto un empeño por parte de quienes han empleado tiempo y esfuerzo en defender los métodos usuales que sin embargo finalmente, admiten y reconocen de forma liberal, que en avances como la eficacia

demostrada por la metodología cualitativa en los problemas de los ámbitos de las ciencias sociales, cada vez se demuestran más los resultados obtenidos. Los cambios en la concepción de la investigación aluden a la negación de que una verdadera investigación tendría que ser cuantificable. Hoy sabemos que ni números, ni mediciones, ni estadísticas tienen por qué ilustrar la veracidad de una investigación.

Esta idea provocaba en los investigadores, una suerte de barreras que limitaban las aspiraciones de adentrarse y tratar en temas de naturaleza antropológica, humana y de otras características que conllevan las investigaciones basadas en las artes y en la educación. Los métodos cualitativos aparecen por tanto como una alternativa a este dilema y nos ofrecen una alternativa.

Si han existido una suerte de inconvenientes en los investigadores al sentirse sin un suelo de carácter metodológico y por tanto epistemológico, sabemos hoy, y reconocemos, que la gran variedad de situaciones complejas en que disponemos los contextos del arte y la educación pueden ser tratados, analizados y explicados por más que este campo, el de los problemas artísticos, parezca inasible. La importancia de la evolución y la complejidad en muchos aspectos de la relación del trabajo creativo y educativo en correlación al ser, las repercusiones sociales y antropológicas que transfiere el arte al hombre, y el enfrentar el hecho de trabajar en una pedagogía de estos aspectos, así como de otros afines que no dejan de crecer y reproducirse, -en cuanto a que tanto el arte como la educación no son factores estáticos sino dinámicos y versátiles-, encuentran en la investigación cualitativa un marco de trabajo que organiza una correspondencia, una lógica, y una legitimidad epistemológica. Entre la gama que comprenden estos temas, el hecho de investigar cualitativamente, los valida, desmintiendo la frecuente idea que los enmarca como difíciles de clasificar y sobre todo se inscribe como una metodología que arroja resultados y aportes reales dentro del mundo de la investigación contemporánea.

Desde esta discusión y las ideas descritas y en relación a la presente tesis, nos valemos de características concretas de la metodología cualitativa que fueron halladas concisas y congruentes en esta forma de indagación, para poder elaborar el presente trabajo.

Eisner (1988), describe el carácter interpretativo como un rasgo típico de la mirada cualitativa, así como la utilidad instrumental, y el ser inductiva. Pero el carácter interpretativo no es solamente una idea de la búsqueda cualitativa, lo es también para Rossman y Rallis (1998), quienes consideran esta forma de investigación interpretativa igualmente, de forma fundamental. Desde la fisionomía que configura el pensar de manera cualitativa, analizamos seguidamente el trabajo a partir de la perspectiva que desarrolla el investigador.

Tenemos presente que éste no se aparta de sus propias creencias ni matices que encuentra valiosas para construir la investigación. Recopilando datos del entorno que le rodea, analizando la realidad circundante como elemento de recolección de ideas que describe e investiga, o haciendo un énfasis mayor más en el proceso que en el producto final, bajo estos antecedentes dispone su labor investigadora que como se ve en el escrito presentado correspondiendo a esta forma de construir conocimiento y realidad. Ésta se configura para él como una construcción social a la que pertenece e incorpora. Tanto investigador como proceso de investigación cambian la realidad que se quiere estudiar, porque el instrumento de investigación es el propio investigador.

Otros elementos del enfoque cualitativo que se adaptan e intervienen en el trabajo desde el ángulo que se demuestra en la labor del investigador, describen un ámbito abierto de conceptos no cuantificables que piensan más en hechos y fenómenos que estadísticas algunas. Sabemos que los métodos cualitativos son esencialmente humanistas y se inscriben en una perspectiva holística según Bogdan y Taylor (1987).

La orientación propuesta desde esa mirada es determinante en la investigación realizada. Nos valemos así de esta forma de construcción

conceptual para encarar muchos de los capítulos y apartados que se elaboraron. En referencia al trato conferido al ser humano, visto desde la perspectiva del investigador, como ocurre en el estudio, se aborda la vida de algunas personas, sus características, y sus personalidades para comprender por ejemplo hechos o acciones ocurridas que tienen que ver con sus sentimientos y su mentalidad. La investigación sigue la idea de conferir un papel de gran importancia a la comprensión de las personas dentro de su propio marco de referencia, recordándonos otros de los aspectos que consideran Bogdan y Taylor (1987), como parte primordial de la perspectiva cualitativa. Que se investigue sobre sus experiencias bien como creadores o pensadores que se consideraron claves para armar el argumento investigativo de los diversos temas trabajados, constituye desde la mirada cualitativa un lugar digno como fuente de estudio. La realidad de los demás desde sus experiencias concierne para el investigador cualitativo como es en este caso, un recurso que compone un campo teórico y de conocimiento bajo un tratamiento crítico que valida el enfoque investigativo. Para este estudio, esta forma de tratamiento investigativo sobre la importancia de las personas y sus aportes es esencial; muchos de los apartados están desarrollados en torno a las ideas de seres humanos que con sus aportes y perspectivas bien desde ámbitos artísticos, educativos, sociales y de otras índoles, se identifican y son materia de investigación construyendo el engranaje de los capítulos, dinamizando la investigación en cuanto a que lo que son y han hecho se maneja de forma paralela a determinados acontecimientos que son fracciones definitivas de los temas del mapa teórico descrito.

Cabe la pena hacer un énfasis mayor y recordar de manera precisa que para Eisner (1981), la preocupación por la comprensión del fenómeno social, desde la perspectiva de los actores es una parte necesaria del tratamiento humano que el investigador confiere en la investigación cualitativa. Una de las inquietudes precisamente de la investigación era poder trabajar la relación de éstos con los fenómenos sociales. Valiéndonos de la metodología cualitativa esto pudo ejecutarse como era necesario para poder sintetizar los problemas de las personas

que se exponen siendo estos partícipes esenciales de las propuestas de transformación social.

Si para Eisner (1988), la investigación cualitativa es inductiva, para Bogdan y Taylor (1987), también lo es. Recordamos que el término inductivo, hace referencia a un tipo de investigación que comienza con la recogida de datos mediante una observación empírica y posteriormente construye, a partir de relaciones abiertas categorías y proposiciones teóricas, que es la forma de trabajo que se ha llevado a cabo en esta tesis. A través del examen de los fenómenos semejantes y diferentes que han sido analizados, desarrolla una teoría explicativa. El carácter inductivo a diferencia del método cuantitativo en su enfoque deductivo no desarrolla definiciones operacionales de las proposiciones, conceptos, o teoría, ni los aplica a un conjunto de datos.

La perspectiva inductiva no pretende encontrar datos que corroboren una teoría. La investigación cualitativa es, por definición, abierta, y abandona cualquier acción uniformadora que intente imponer una única orientación (Denzin y Lincoln, 2005). En relación a este parámetro, la tesis elaborada comete este precepto en cuanto a que en la investigación no existe una recopilación o recolección de datos que tengan como fin valorar teorías, preguntas, o modelos deliberados. Desde la perspectiva de Rossman y Rallis (1998), la utilización de múltiples estrategias interactivas y humanísticas en un proceso basado en un razonamiento multidisciplinario e interactivo es un elemento necesario que se debe dar si se quiere investigar cualitativamente. Sobre esta disposición, como se verá en el texto, se tocan temas de disciplinas diversas dentro de las ciencias sociales que de forma posterior se concatenan en un razonamiento lógico que ordena la información investigada y los datos encontrados.

Las ideas del enfoque cualitativo de la tesis concretan la intención de desarrollar un mapa conceptual partiendo de pautas, de experiencias, de relaciones de impresiones e ideas, teniendo presente que para el investigador cualitativo multiplicidad de perspectivas tienen validez. Las reglas formales y las normativas estrictas que no operan para la investigación cualitativa, nos ha

permitido en las páginas del trabajo tomar libertad para crear la idea concebida que con rigor y orden dentro de estos límites se convierte en un estudio de carácter empírico capaz de sostenerse. Como nos reitera Eisner (1998), una investigación es creíble gracias a su coherencia, intuición y utilidad instrumental.

La investigación histórica como elemento de la construcción teórica del trabajo.

Al plantearse los objetivos del trabajo, los ejes temáticos y los problemas a investigar al reconocer y definir la metodología que serviría de herramienta para estructurar la investigación, en la mirada cualitativa ya especificada y adoptada, se determinó comprobar cómo en la perspectiva de la indagación histórica educativa existía una fuente de recursos que eran necesarios desarrollar para poder dar cuerpo y estructura a la tesis. Sabemos que para el conocimiento, la historia es uno de los mayores utensilios de trabajo y en esta medida como elemento para generar la estructura de la labor investigativa se hizo necesaria su implementación. El conocimiento concebido desde la historia es entendido como una práctica científica válida para producirlo; en el caso particular de esta investigación construye en la materia del texto, elementos claves que sintetizan y elaboran argumentos que generan una propuesta en torno a las ideas que se tienen por objetivo. El estudio de la investigación educativa mediante la metodología cualitativa, que combina y se vale de la metodología histórica, dejará como resultado un campo teórico fundamentado desde unas bases edificadas en la historicidad. Los procedimientos están compuestos por un patrón de investigación de tipo analítico y crítico de las fuentes encontradas que tiene como meta vincular las ideas, nociones, concepciones y percepciones deducidas tras su averiguación, para relacionarlas entre éstas, conectarlas, debatirlas y armar finalmente los conceptos que constituyen el cuerpo de conocimiento buscado.

Teniendo presente en primera instancia la necesidad de una ubicación histórica para conformar un marco delimitado de las problemáticas a tratar, se

encontró que en su gran mayoría estaban tipificadas en la temporalidad de los siglos XX y XXI. Sin embargo, para poder comprender muchos de estos problemas y las relaciones que entre estos se establecen, era necesario comprender que el origen de éstos, corresponde en diversas ocasiones a tiempos y hechos anteriores a los de los siglos mencionados y que sus consecuencias y efectos en el presente, se materializan en sucesos concretos. Un ejemplo de la utilidad de la historicidad y de su manejo para el trabajo, ilustrando la anterior idea, es sin duda el tema medioambiental tratado en diversos apartados y capítulos del texto. Se entiende que la metodología cualitativa en la investigación histórica debe apoyarse en las fuentes, por lo que lo primero que se hizo fue, encontrar los recursos, la bibliografía y la literatura que trataban la complejidad del asunto.

La recolección de información de lo que trascurrió en ciertos lugares, así como de los acontecimientos indagados, necesitaba de una organización y una formalización clara para poder ser emplearlos de manera eficaz para el método investigativo. Seguidamente, y tras la búsqueda de los documentos y fuentes que se consideraron definitivos para este propósito, se procedió a discriminar positivamente sobre los que tuvieran relación directa con los temas educativos y artísticos, para posteriormente, con los medios extraídos seleccionados, relacionarlos con la cuestión que implicaba la tesis que preguntaba e indagaba sobre la transformación social.

Lo que a continuación sería necesario hacer era relacionar estos contenidos con la educación para determinar finalmente que muchos de los problemas tratados desde diversos ángulos, vistos desde una historicidad crítica, podían confluir en un marco teórico que planteaba resultados.

Para la comprensión de estas problemáticas fue necesario que las fuentes determinaran el origen de estas dificultades; había que indagar de donde partía una calamidad contemporánea de tan infinitas proporciones, -la destrucción del hábitat, la falta de cuidado de la biosfera, el calentamiento global-, por lo que un tratamiento histórico retrospectivo era el medio para poder exponer la magnitud

de la tragedia a tratar. Este mecanismo de investigación generó la incursión como medio epistemológico de las historiografías que se consignaron y que muestran la progresión de tan grave asunto.

El término historiografía se refiere a un conjunto de técnicas y métodos que pueden describir sucesos acontecidos en la historia y que han sido registrados. En este arte de escribir la historia, como lo define la propia palabra historiografía, el investigar y luego consignar en un análisis crítico los antecedentes que desencadenaron los hechos convertidos hoy en los problemas desde donde partieron las preguntas, fue imprescindible su ejecución para la cimentación del proyecto en general. Las historiografías nos sirvieron de base para cimentar el proyecto y por tanto el empleo de la investigación histórica estructuró una gran parte de la metodología que compone el presente trabajo. Pero las historiografías también se pueden referir a las personas y este recurso, la investigación directa sobre ciertas personas también se implementó en la construcción de la argumentación del trabajo.

Lo que se buscaba era inscribir la participación precisa y concreta de individuos que por sus condiciones, sus obras, su pensamiento y en el contexto de la vinculación directa que tenían frente a ciertos temas que se indagan en el texto, formaban parte ineludible del tejido de las partes investigadas. De nada nos serviría investigar sobre ciertas personas si no se considerase aquí como clave, su trabajo y el desempeño que han tenido frente a sus campos de acción. El propio desarrollo de sus obras y contribuciones fueron los motivos determinantes que implicaban relacionarlos con el estudio y los temas a desarrollar. La forma particular de investigar y poner sobre el mapa teórico una reflexión sobre los individuos que por características definidas en su personalidad, eran fuente de conocimientos y de relaciones conceptuales, implicaba construir con lo que se podía extractar de cada una, una realidad que se concretó paulatinamente junto con los demás elementos. De esta forma, involucrándonos con el trabajo de artistas, educadores y pensadores desde órdenes a veces multidisciplinarios,

esquematzamos y recopilamos datos que redondearon las ideas de los temas propuestos en la investigación.

La Investigación Basada en las Artes como soporte para construir el trabajo.

Desde las ideas iniciales que se establecieron para elaborar el presente trabajo, se consideró de manera imprescindible indagar sobre las creaciones de algunos artistas, y los conceptos que manejaban sus producciones, con el objetivo de configurar en el proceso investigativo, el tejido teórico que se buscaba en el estudio. El hecho de acercarse a ellos y de investigar en su labor, se determinó como un medio necesario para tratar, reflexionar y ahondar en los temas elegidos en los que se centra la tesis.

Se encontró que el quehacer artístico sería un elemento definitivo a investigar y una pieza fundamental a desarrollar si se querían construir los conceptos que se pretendían, que explicaran los objetivos fijados y pudieran contestar a las hipótesis formuladas. En el proceso de discriminar los creadores contemporáneos a elegir, se fijó como fin examinar aquellos cuyas obras y reflexiones encaminaran y reforzaran los contenidos de las ideas que cimentaran y aportaran a la disertación de la necesidad de la transformación social en el contexto vigente. Por tanto, valiéndonos de éstos, algunos capítulos y sus correspondientes apartados se nutrieron de las temáticas artísticas que complementarían los contenidos establecidos comprobando la utilidad del investigar en el trabajo creativo como fuente de construcción de conocimiento. Se necesitaba relacionar las interacciones entre las actividades artísticas y las líneas de investigación, buscando obras que pudieran dar significado y configuraran una forma de pensamiento, creando una reflexión en torno a fenómenos que el arte abordaba con propiedad.

Como la tesis se proponía investigar cómo y con qué herramientas a partir de la educación, el arte, y un concepto específico de desarrollo se podía plantear una transformación social en nuestro contexto, las prácticas artísticas, la educación

artística y en general un panorama desarrollado a partir de la creatividad, lograban revisar y relacionarse con las problemáticas del mundo contemporáneo.

Sabemos que al arte nada le es ajeno a su tiempo y que los temas que le preocupan y toma y en los cuales ocupa muchas veces su producción, están configurados por lo que ve y percibe del entorno de su propia realidad. Entendemos con esta premisa, que tratar las dificultades a las que se enfrenta el hombre de hoy, planteaba investigar de la misma forma procesos creativos y problemas que se necesitaban exponer, deduciendo por ende que los problemas del arte son los mismos del ser humano. Ahondando en los procesos creativos contemporáneos comprendimos que las motivaciones humanas vistas desde la creatividad, se conformaron como la razón de ser de esas obras, generando los conceptos que podíamos interrelacionar para crear el mapa teórico indagado.

Teníamos la creación como motor de búsqueda, el arte como elemento clave para desarrollar ciertas tesis del trabajo y la necesidad de aplicar estas nociones para incorporarlas al trabajo. Pero la labor de relacionar los conceptos e intereses de la tesis con la creación artística, implicaba buscar una metodología que pudiera explicar, dirigir y construir un lenguaje que se adaptara a este entorno legitimándolo, y en donde el arte y sus experiencias pudieran percibirse como una construcción epistemológica. Se necesitaba utilizar los recursos -el proceso creativo, la obra involucrada con la realidad, la educación artística-, relacionarlos con los problemas del contexto contemporáneo, y producir una investigación que lograra demostrar y responder la pregunta enunciada que pedía demostrar como la educación y el arte sí pueden transformar la sociedad.

En las experiencias artísticas contemporáneas, el proceso, de forma particular conforma una parte determinante de la obra. En este marco, lo que Eisner (1988) plantea en la tradición de Dewey (1949), es que el conocimiento puede derivar también de la experiencia. Y una forma genuina de experiencia es la experiencia artística. (citado por Hernández 2008). Determinamos para la investigación, que las prácticas artísticas, su experiencia y su pedagogía son una forma de

producción de conocimiento, aunque tenemos presente que esta concepción ha sido rebatida en numerosas ocasiones.

El problema que enfrenta esta idea por parte de la colectividad del conocimiento de enfoque racional aduce a que en los procesos artísticos, las obras y lo que de ellas se puede derivar, no configuran elementos aptos y propios que tras el trabajo investigativo sean capaces de construir conocimiento. Desechamos esta idea que nos parece fuera de fundamento, determinando que el arte y las diversas manifestaciones creativas tienen que estar incluidas como formas válidas de investigación capaces de generar conocimiento. La producción de conocimiento no puede estar ajena al arte en tanto que el arte plantea una continua interacción con el ser humano generando información para construir su pensamiento.

Desde la experiencia artística, indagando en las alternativas metodológicas que se podían emplear para una investigación como ésta, inscrita en las ciencias sociales, y que no posee una naturaleza estándar ni se cataloga en un entorno cuantitativo, se encontró que empleando los principios que nos podía ofrecer la Investigación Basada en las Artes era posible realizar un trabajo que pudiera arrojar los resultados que se pretendían. En el proceso investigativo con los elementos que contábamos, se hacía posible si trabajábamos bajo los parámetros de este tipo de investigación.

Confirmamos que la Investigación Basada en las Artes utilizada en la educación, considera y piensa la creación artística como un medio metodológico efectivo desde donde se puede generar conocimiento, por lo que bajo este parámetro de corte cualitativo se procedió a implementarla para el trabajo a elaborar. Como en la parte de la investigación histórica que se explicó previamente, no pretendemos aquí tampoco exponer ni explicar la historia de la Investigación Basada en las artes ni su cronología, ya que diversos autores tanto en España como en Estados Unidos y otros países de Europa han hecho esa relación que detalla desde cuándo existe, qué es, cómo opera metodológicamente, qué aporta y que finalidad tiene. Recalcamos por ahora, que con el paso del

tiempo la Investigación Basada en las Artes, adquiere cada vez más peso e importancia frente a la comunidad científica. A su vez, son más los investigadores que la emplean y configuran como se puede trabajar con ésta utilizándola continuamente.

Rescatamos de manera puntual que Barone y Eisner (2006), configuran la Investigación Basada en las Artes como un tipo de investigación de orientación cualitativa que utiliza procedimientos artísticos (literarios, visuales y performativos) para dar cuenta de prácticas de experiencia en las que tanto los diferentes sujetos (investigador, lector, colaborador) como las interpretaciones de sus experiencias desvelan aspectos que no se hacen visibles en otro tipo de investigación (citado por Hernández 2008). Para ilustrar la anterior afirmación, recurrimos a manera de muestra realizada, el hecho concreto de las relaciones de conceptos que se establecieron puntualizando en casos como el que abordan los capítulos y apartados sobre la importancia de la educación medioambiental.

Como queríamos exponer la gravedad del problema, teníamos que valernos bien de una parte que sintetizara de forma teórica lo que son las causas, las repercusiones, la complejidad del problema hoy, y todo cuanto consideramos necesario explicar de tan grave situación que nos rebasa en el contexto vigente. Con datos precisos de fuentes y bibliografía del tema, recopilando información, esquematizamos el problema. Sin embargo, fue utilizando los recursos que giraban en torno al arte como pudimos deducir la conexión de esa realidad con la parte de la educación. Se investigó sobre la importancia de la educación como forma de acción sobre el problema para formar un pensamiento o conciencia crítica que se relacionó con la educación artística y la educación medioambiental. Nos valimos del trabajo de artistas que emplean su creatividad en producir obras en torno al medioambiente, para emplear esos lenguajes generados por su trabajo como medios que pueden transmitir un mensaje que educa y establece una reflexión sobre las dimensiones de tan terrible problema.

Como se percibe, el proceso discurre en tomar y exponer un problema, explicarlo, trabajar con experiencias, relacionarlo con las líneas de investigación

de la tesis y vincularlos a través de ejemplos en lo que consideramos puede transformar el contexto contemporáneo: la educación. Regresando a la cita de Hernández que nos propusimos explicar como parte del trabajo metodológico cualitativo de la Investigación Basada en las Artes empleado, confirmamos cómo recurrimos a procedimientos visuales, y a experiencias interpretadas en este caso por la investigadora, descubriendo cuestiones propias de esta forma de metodología. El emplear los elementos artísticos y estéticos, al indagar otras maneras de mirar para relacionar conceptos y exteriorizar aquello de lo que no se habla, según Barone y Eisner (2006), al respecto: tampoco pretende ofrecer alternativas y soluciones que fundamenten las decisiones de política educativa, cultural, o social, sino que plantea una conversación más amplia y profunda sobre las políticas y las prácticas tratando de develar aquello que se suele dar por hecho y que se naturaliza, fueron otras de las características y aspectos que utilizamos de la Investigación Basada en las Artes que manejamos para la construcción de la investigación.

Para finalizar tendremos presente que en la Investigación Basada en las Artes utilizada ampliamente en la educación, se considera la creación artística como legítima para investigar, formular y hallar conocimiento. Desde ese concepto y con la educación artística por ende que opera como eje definitivo de este proyecto, según Marín Viadel (2011), en el panorama actual de la investigación artística encontramos rasgos sobresalientes que se adaptan al trabajo; contamos con multiplicidad temática: teniendo variedad y diversidad en temas de investigación que interesan en educación artística. Se emplea lo que denomina eclecticismo metodológico que denota como cualquier pericia, orientación o técnica de investigación logra arrojar resultados de interés acerca de diversos problemas. Pluralismo epistemológico: las ideas respecto al conocimiento disponen de una apertura donde coexisten asociadas.

Con la investigación cualitativa como llave para poder abrir la puerta al investigar combinamos diferentes métodos y miradas metodológicas considerando las características del proyecto que se pretendía realizar. Este hecho

se constituyó como una táctica que amplificó el trabajo del investigador como un arquitecto que, con pericia, debía buscar la forma metodológica que permitiera que su trabajo pudiera constituirse como una realidad, optando por las opciones que nos delimitaran el camino a seguir.

Capítulo 1

Teoría Crítica, Pedagogía Crítica.

La educación en todas sus dimensiones ha sido considerada como un proceso de formación, de humanización y en este sentido, desde que el hombre existe la necesidad de educarse, de formarse, está íntimamente ligada a su condición humana. El crecimiento como individuo, como ser social, está vertebrado en la educación.

Luís Alberto Malagón Plata.

Las ideas pedagógicas de Paulo Freire.

En este primer capítulo, nos proponemos construir un sustento que consideramos necesario para poder estructurar el tejido teórico de la presente investigación estructurado con los temas a desarrollar. Como esta primera parte del texto analiza de forma exclusiva temas que tienen que ver directamente con la educación, decidimos investigar sobre la teoría crítica revisando el entorno de la Escuela de Frankfurt. De manera paralela, conectada con el entorno de la filosofía y la teoría política, las propuestas que elaboró Hanna Arendt en torno a la educación, ligadas de manera concreta a los sucesos que vivió durante una época de totalitarismos, elaboran en este capítulo un primer marco de referencia que traza el planteamiento de la mirada crítica que consideramos esencial para configurar el tono predominante de la investigación. Sumado a lo anterior los tres epígrafes restantes terminan de redondear el contexto que determina cómo, los problemas expuestos y analizados están vinculados a la educación en todos los casos, confluyendo en soluciones educativas para cambiar las realidades presentadas.

1.1 Teoría Crítica.

Situándonos, en el espacio cronológico que comprende la primera mitad del siglo XX en el contexto de las ideas en su gran mayoría de tipo filosófico, producido por un grupo de pensadores que la conformaron, con el propósito de poder sintetizar y tomar elementos claves que consideramos determinantes dentro de la idea de educación que buscamos aquí.

Para ello a continuación, hemos construido un esquema de las principales ideas que caracterizaron el trabajo que desarrollaron y una genealogía selectiva que compendia y describe las figuras centrales de la escuela.

En el origen del Instituto de Investigación Social asociado a la Universidad de Frankfurt, en la ciudad de Frankfurt de Meno, Alemania, nace el cuerpo teórico principal que se conocería como La escuela de Frankfurt en el año de 1923, fecha paralela al periodo de la República de Weimar después del vencimiento de Alemania al término de la Primera Guerra Mundial. Instalados en la filosofía, y abiertos a otras disciplinas y saberes, hondamente impactados por los gravísimos acontecimientos e ideologías sobrevenidos en Europa con la reciente catástrofe generada por la primera guerra mundial, proyectaron la importancia de desarrollar una reflexión sociológica vista desde la filosofía, que teorizará sobre los mecanismos que regían el funcionamiento de la sociedad moderna.

Ante los acontecimientos ocurridos, su devenir como un conjunto que necesitaba teorizar sobre los hechos históricos vividos de alguna manera aparece como lógico; sin embargo, intereses comunes de orden ideológico e investigativo fundamentado en las ciencias sociales, vistas desde un carácter crítico, fueron la materia definitiva para que se agruparan y emprendieran sus principales estudios. El profundo influjo de la obra de Karl Marx determinaría en un comienzo la principal fuente de investigación sobre la cual trabajaron con sumo interés.

Dentro de la lectura del marxismo que se les atribuye a los filósofos de Frankfurt, encontramos un sumario cambiante como la propia historia de la escuela. Sabemos que desarrollaron un pensamiento crítico y reflexivo inspirado en el pensamiento marxista considerando determinate generar una deliberación sobre los procesos que afianzaron la sociedad burguesa capitalista. El estudio de las obras de Marx no contemplaba sin embargo para ellos filiaciones políticas. Más bien ofrecía la revisión y la crítica teórica de sus concepciones con miras a investigaciones de tipo filosófico social y científico que confrontarían más adelante.

Su marcado acento hacia el autor y sus ideas sería tan notable en el grupo, que la escuela en el comienzo más esencial de su formación, se reunió durante una semana a estudiar la obra del autor prusiano, hecho que le valdría ser denominada en ese momento como Instituto de Marxismo. Como se ha mencionado, ese universo marxista y de -Engels por ende- que habían abrazado, ante los hechos ya demostrados del fracaso de ese modelo quebrantable lleno de riesgos como el abuso de autoridad, se hará refutable matizando en estructuras dogmáticas que habían considerado casi intocables como lo confirma Henry Giroux:

Como reacción al surgimiento del fascismo y del nazismo por un lado, y al fracaso del marxismo ortodoxo, por el otro, la escuela de Frankfurt, tuvo que refirmar y repensar el significado de la dominación y de la emancipación. El surgimiento del estalinismo, el fracaso de clase trabajadora europea y de Occidente al no poder entablar una contienda en contra de la hegemonía capitalista en una forma revolucionaria y el poder del capitalismo para reconstruir y reforzar su control económico e ideológico, forzó, a la escuela de Frankfurt a rechazar la lectura ortodoxa de Marx.

(Giroux, 1992. p.29)

El análisis crítico del marxismo implicaba hacer relucir y evidenciar cómo, muchos postulados del autor no podían llevarse a cabo. Así por ejemplo, el determinar que el colapso del capitalismo no ocurriría, en vista de que las

circunstancias de crisis económicas podrían impedirse mediadas por la intervención humana desde acciones políticas y económicas; la clase revolucionaria, el proletariado, no tenía las propiedades de modificar los órdenes sociales de supremacía capitalista debido a que la burguesía había surgido desde allí, en la época, como nueva clase social pujante y acomodada que no quería renunciar a su condición. Los burgueses existían porque antes habían sido obreros. Por otra parte esa sociedad que Marx pensaba como justa que implicaba en esta condición libertad, siendo el proletariado según sus ideas libre, sería otra de las ideas rebatidas por el grupo, en particular por Max Horkheimer que encontrará cómo a mayor libertad, menor justicia recíprocamente, y a mayor libertad, mayor riesgo de abuso y totalitarismo. Justicia y libertad serán vistos ahora como términos contrapuestos. Ahora, defender las revoluciones no era una cuestión determinante y la mirada a la autonomía del individuo era tema preferente de investigación para la filosofía de la escuela.

Hemos decidido elaborar nuestra genealogía de la Escuela de Frankfurt, dividiéndola en dos períodos, aunque tenemos presente que según se incrementan más las investigaciones sobre ésta, la cantidad de supuestos y versiones sobre lo que fueron, las etapas que conformaron la escuela, y las diversas ideas que modifican la historia del grupo, se establecen brindando tanto aportes como opiniones a veces confusas de lo que fue su historia.

Situamos en la primera generación de la escuela a Walter Benjamin, Leo Lowenthal, Teodor. W. Adorno, Max Horkheimer, y Herbert Marcuse.

Más tarde en la segunda etapa Jürgen Habermas, Erich Fromm, George Lukács y Agnes Heller entre otros, discurrirían con las teorías filosóficas y continuarían con las líneas de pensamiento tomadas del primer grupo, entre divergencias, revocaciones de ideas pasadas, ahora reestructuradas y revisadas, desarrollando un espectro de propuestas sociológicas donde hubo un amplio espacio para temas que abarcaban desde la psicología hasta la estética.

El análisis de la sociedad desde la reflexión filosófica implicaba para ellos también el psicoanálisis y la relación de muchos estudios y teorías sociales compuestos por el binomio Marx-Freud, que marcaría un trazo definitivo en las investigaciones de la escuela. Entre otros de los temas e influencias que revisaron y asumieron podemos mencionar los estudios sobre Hegel, la ilustración, el análisis de la historia, los totalitarismos anteriores y presentes en el tiempo de posguerra, la revisión teórica que buscaba una explicación al horror humano visto en ejemplos como Auschwitz, y más adelante en los años sesenta, una figuración filosófica surgida por el impacto social de los movimientos obreros y estudiantiles propios de ese nuevo tiempo. No podemos descontar ni dejar de hacer hincapié en que su interés por la teorización del conocimiento, la investigación y los procedimientos y problemas relativos a éstos, se constituyeron como temas fundamentales sobre los cuales indagaron intensamente. Ahondaron en la construcción de un nuevo pensamiento propio en una escuela renovada, pero igualmente afectada por la historicidad de la que serían también, como los filósofos de la primera etapa, protagonistas en primera persona.

Es innegable que los miembros de la escuela se implicaron hondamente en todo lo concerniente a lo humano de forma crítica e histórica confirmando cómo ambas generaciones con el paso del tiempo engendraron en gran parte un producto filosófico y teórico de cuanto sucedió en Occidente durante el transcurso del tiempo de sus investigaciones. Y es que por si fuera poca cosa, ante sus ojos desde la década de los años veinte el recrudecimiento del comunismo y su estela de horror a la cabeza de Stalin, la primera guerra mundial, el fascismo italiano de la mano de Mussolini, y la elección democrática del nacional socialismo con lo que conllevó y desencadenó, hicieron que la filosofía del comienzo del siglo XX se preguntara sobre el papel del ser humano y su existencia gestados mediante el crimen de los sistemas totalitarios que arrasaron la Europa de entonces.

Podemos cerrar la primera generación con la irrupción inevitablemente del nazismo que se encargará de clausurar el instituto en 1934, acusando a sus miembros de tener ideas comunistas y marxistas con la consecuente persecución de la mayoría de sus miembros de origen judío, que como una diáspora se expandiría entre el exilio, la cárcel y la muerte. La segunda etapa, tras la segunda guerra mundial, consolida el espacio, donde continuaron bien con el Instituto como con sus investigaciones en Estados Unidos en la Universidad de Columbia (donde por ejemplo Horkheimer se instala, tras sus actividades de Ginebra y de París, no regresando solamente hasta 1950 a Alemania).

La segunda parte esgrime un compromiso social cultural y político quizás más marcado que la primera; sus postulados con trazos que incorporan responsabilidad social generarán textos valiosos que terminarán de conformar el tejido teórico de la escuela. El análisis de la sociedad norteamericana será la materia prima para teorizar sobre las sociedades postindustriales y las estructuras sociopolíticas de ese nuevo orden mundial.

Tras el exilio continuarán la articulación de una línea de pensamiento que como la teoría crítica consideramos vital y consecuente para constituir la idea que juzgamos como necesaria para el concepto de educación que pretendemos trazar.

Antes de abordarla pensamos importante y para poder ahondar más sobre el contexto al que nos referimos, contar cómo el grupo de filósofos, se opondría y atacaría a lo que fue denominado antes como la Teoría Tradicional. De allí abrimos el camino para tomar la teoría crítica y dilucidar aspectos de esta. Sabemos que la Teoría Tradicional positivista determina que la ciencia es un saber objetivo y neutral que busca la verdad.



2. Es preciso fijar perspectivas en las que el mundo aparezca trastocado, enajenado, mostrando sus grietas y desgarros, menesteroso y deforme en el grado en que aparece bajo la luz mesiánica. Situar en tales perspectivas sin arbitrariedad ni violencia, desde el contacto con los objetos, sólo le es dado al pensamiento. Teodor. W. Adorno.



3. He vivido muchas cosas; He sufrido el nazismo, el totalitarismo, la persecución, he tenido que abandonar mis pertenencias en cuatro oportunidades. Y esa historia es una parte importante de mi vida, pero no la más importante. Agnes Heller.

En la investigación científica, la perspectiva positivista fundamenta el pensamiento que gira en torno al poder establecido legitimando un sistema de dominación. En la teoría tradicional la razón positivista se considera como un elemento que se basa en los medios y no en los fines poniendo al ser humano como un medio no como un fin.

Por el contrario la teoría crítica piensa que la razón debe ser crítica frente a toda forma de ideología enajenante que pueda dominar al ser humano. Un ejemplo claro para entenderlo pueden ser los efectos manipuladores del comienzo del siglo XX en la acción de los totalitarismos. La teoría crítica quiere ver autónomo a la persona, la razón no puede sujetar ni limitar su acción, no puede ni debe dominarlo. La teoría crítica aboga y propone sociedades justas, estableciendo una mirada interdisciplinar del ser humano para establecer una reflexión que aborde la cuestión humana en toda su dimensión.



4. *¿Qué valor tiene toda la cultura cuando la experiencia no nos conecta con ella?*

Walter Benjamin.

Sabemos que la teoría crítica es formulada por Max Horkheimer por primera vez en su obra de 1937, *Teoría Tradicional y Teoría Crítica*, texto que se consideró como el manifiesto de la teoría Crítica. Horkheimer (2000), define y procura hacer comprender la investigación científica renunciando a lo que constituía la teoría tradicional de orientación claramente positivista. La teoría crítica, será una teoría políticamente comprometida en la formación de una sociedad justa.

Para los filósofos de Frankfurt la herencia de la racionalidad científica constituía uno de los temas más importantes del pensamiento de Occidente desde las ideas de Platón; desde este momento hasta el trabajo desarrollado por Marx, la razón tiene tintes liberales, a continuación reduciéndose a una idea de racionalidad que comprende todo, a un utensilio para el favor de la sociedad industrializada. (Giroux, 1992).



5. *El progreso amenaza con aniquilar el fin que debe cumplir la idea del hombre.*

Max Horkheimer.

Se entiende, y es importante aclararlo, que no se pretende encontrar un modelo específico para la teoría crítica aquí, -la teoría crítica tampoco se constituyó como tal y tuvo influencias, fases y cambios durante el tiempo que no permiten hoy definirla como un concepto técnico inamovible-, pero si tomar de ésta, elementos de valor que sobre todo nos planteen una reflexión sobre una forma de construir el pensamiento y coherentemente llegar a actuar.

Lo que nos interesa concretamente en esta investigación acerca de la teoría crítica consiste por un lado en fundamentar teóricamente el concepto que queremos precisar en relación a la educación como uno de nuestros ejes temáticos y por otra parte, como se ha mencionado encontrar algunas herramientas que consideramos claves para el proyecto que emprendemos.

El análisis de Giroux (1992), nos puede suministrar información importante para poder acercarnos a lo que pretendemos:

Lo que la Teoría Crítica suministra a los teóricos educativos es un modo de crítica y un lenguaje de oposición que extiende el concepto de lo político no sólo en las relaciones sociales mundanas sino en las mismas necesidades y sensibilidades que forman la personalidad y psique. (p 24).

Rescatando de manera pragmática el concepto, en el enfoque pedagógico que buscamos, sabemos además, que la teoría crítica es una teoría racional sobre la resolución de problemas que trata de abrirse a nuevos puntos de vista y por tanto a nuevas soluciones: “Se sirve de ideas críticas para proponer un modelo de política democrática, mostrando que el ideal de Habermas de un habla franca y sin trabas puede ayudarnos a pensar críticamente”. (Corson. 1990, p.227).

En su obra *Teoría Crítica* publicada en 1973, Max Horheimer, en el texto que finaliza el libro, “*Homenaje a Adorno*”, la describe de la siguiente manera:

Se basa en el convencimiento de que somos incapaces de describir lo Bueno, lo Absoluto, pero que sí podemos caracterizar aquello que nos hace padecer, que necesita ser transformado y debería unir a todos los que se empeñan por conseguirlo en un esfuerzo comunitario y de solidaridad.

(Horkheimer, 1973, p. 235).

Para los filósofos de la escuela de Frankfurt la educación, el acto de enseñar, era un acto político. Otros aspectos como la carencia en el sentido de la formación en la responsabilidad intelectual, el sometimiento instrumental al que se doblega el conocimiento, y el direccionar el pensamiento a lo que se considera como el confort de lo seguro, conducirá a la obediencia ciega conllevando la aceptación y a la creencia de lo verdadero de todo cuanto nos quieran contar. Los filósofos de Frankfurt consideraban que educando seres que no pudieran tener herramientas de opinión crítica, estaríamos avocados a convivir en una sociedad de personas científico-funcionarios que aceptarán lo que se les dé por conocimiento como válido conformándose con ello, aceptando una verdad que puede estar lejos de la realidad. Pero si se educa para preguntar, para no ceñirse a lo dado, -respetando la autoridad paralelamente-, para pensar en la importancia de refutar y contradecir, aunque esto plantee conflicto, entonces nos encontraremos con seres capaces de encontrar elementos creativos para solucionar esos conflictos.

Consentir esa forma de proceder, la que se deja llevar por la masa sin actuar de forma crítica, repercutirá en consecuencias graves para las sociedades. Según (Adorno 1987), *De la desgana de pensar resulta automáticamente la incapacidad para pensar.* (p.123).

Por tanto el enseñar a pensar ya es en sí un ejercicio de voluntad desde lo crítico. Otro punto importante para los teóricos de Frankfurt en relación a la educación plantea la acción del patrón como formadora y ejemplarizante. En los buenos o malos actos que se pueden imitar por parte de los que están sufriendo un proceso educativo, nos jugamos algo definitivo en lo que se instruirá o perjudicará radicalmente. Esta idea implica un trabajo ético cotidiano y es

Horkheimer quién lo ejemplifica de forma clara aludiendo a la imitación. La idea del ejemplo de la lectura es muy claro; el autor plantea cómo el hábito se inicia en un proceso que no necesita dirección, pero que se cumple desde el simple hecho de percibir que la autoridad, los padres, los maestros, o quién plantee autoridad sobre éste lo efectúen y de allí se imite. Si se desarrolla un proceso de lectura cotidiano en un entorno de crecimiento, el hogar, la escuela, se imitará muy probablemente. Así, con el tiempo, el hecho del valor de leer tendrá importancia y gusto para el niño y de esta forma y se conservará desarrollándose durante toda su vida.

Tomamos de la teoría crítica un modo de pensar y actuar crítico y sus ideas sobre la educación relacionadas con esta como pilares de nuestra investigación.

Desde el punto de vista de la barbarie vivida en los primeros cincuenta años del siglo XX, y regresando a las causas históricas que fijaron y produjeron investigaciones determinantes en la escuela de Frankfurt, que se conectan con las ideas de la educación, cerraremos esta parte recordando el concepto que emitió Adorno en 1966 en una conferencia radial llamada “La educación después de Auschwitz”. En esta alocución, propondrá, cuestionará e indagará que debe existir una educación que persiga que jamás se pueda repetir un genocidio de tal dimensión. Señalará que una de las tareas de la educación debe ser averiguar la importancia de reconocer los rasgos que hacen capaces a los hombres cometer monstruosidades como las sufridas. Si es posible determinarlas, reconocerlas y tomar acción sobre éstas, probablemente estaremos evitando que este tipo de hechos se repitan y dejen de estar morando en la condición humana. Pero si no hay un pensamiento crítico todo esto puede seguir ocurriendo sin lugar a dudas. Según Adorno, el educar y la educación si pueden contribuir a una transformación de orden social: en oposición a la barbarie, la educación puede revertir ese ser bestiales a los individuos desde la escuela más temprana y desde los primeros años de vida. Nos quedamos con este análisis del filósofo y con las ideas y rasgos esenciales de la teoría crítica como elemento fundamental de la

perspectiva que queremos denotar en la presente investigación, constituyéndose como determinantes para poder construir el cuerpo teórico del estudio.



6. Eric Fromm creía que la sociedad podía ser saludable, equilibrada y pacífica.



7. Avergüénzate de morir hasta que no hayas conseguido una victoria para la humanidad.

Jürgen Habermas.

1.2 Hanna Arendt y la educación.



8. Nunca en mi vida he 'amado' a ningún pueblo ni colectivo, ni al pueblo alemán, ni al francés, ni al norteamericano, ni a la clase obrera, ni a nada semejante. En efecto, sólo 'amo' a mis amigos y el único género de amor que conozco y en el que creo es el amor a las personas.

Hanna Arendt.

El presente apartado expone a continuación, en relación al pensamiento crítico y a la educación, la línea propuesta de construir el entramado teórico mencionado que consideramos imprescindible en esta primera parte de la investigación. Nos interesa de manera determinante la figura de Hanna Arendt,

como un pilar fundamental que refuerza el contenido del lugar propuesto con sus ideas.

Sabemos que Hanna Arendt nació en Linden-Limmer, Hannover, Alemania, en 1906 y murió en Nueva York, Estados Unidos, en 1975. Es sin lugar a dudas una de las piedras angulares más fuertes y decididas de la filosofía y del pensamiento del siglo XX. Estudió latín, griego, teología y se doctoró con una tesis que tituló *El concepto del amor en San Agustín*. Conocedora de las obras de Kant, Marx, Heidegger, Jaspers, Weber, Camus y de muchos filósofos antiguos y contemporáneos, defendió las posturas sionistas de forma inusual desde una mirada crítica que planteaba una actitud de neutralidad filosófica. Escribió alegatos memorables desde la historia y la filosofía frente a lo que se estaba gestando en el nacional socialismo alemán. En su libro *Los Orígenes del totalitarismo* de 1951, se consagró de manera reconocida a la historia y a la política del pueblo judío. Sin embargo nunca se consideró filósofa, y si como profesora y escritora de ideas y supuestos dedicados a la teoría política. En el comienzo de la persecución nazi, en 1933, empezó su vida de inmigrante primero en Francia donde trabó una amistad memorable e intelectual con Walter Benjamin. Posteriormente logró llegar a Estados Unidos con su madre y su segundo esposo.

En Nueva York, desarrollaría su carrera académica y su actividad intelectual en universidades y organizaciones, dando clases y compaginando la investigación. Después de vivir casi 18 años con la condición de apátrida, logró la nacionalidad estadounidense e hizo una carrera de grandes repercusiones gracias a sus intervenciones y varias publicaciones, que caracterizaban el fuerte compromiso de su pensamiento. Su carácter era claro, decidido, independiente, y de un nivel reflexivo de gran complejidad. *La condición humana* de 1958, *Sobre la revolución* de 1963, y *Sobre la violencia* de 1970, son probablemente algunas de sus obras de mayor trascendencia.

Las hondas inquietudes y cuestiones en las que trabajó e investigó Hanna Arendt, aparecen inscritas en los libros cuyas temáticas sobre las cuales había

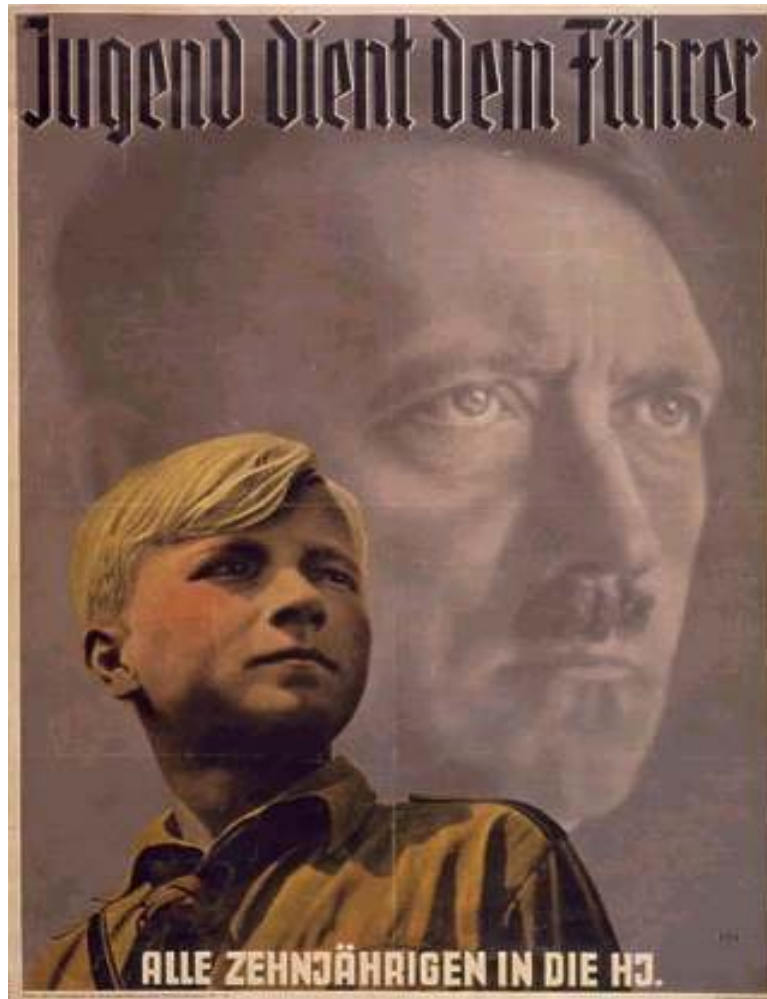
reparado desde joven y que marcarán su trayectoria como una autora reconocida en cuestiones inscritas en un marco ético, humano, religioso, histórico, político, filosófico y de la antigüedad. *Los orígenes del totalitarismo* de 1951, *Eichmann en Jerusalén, un estudio sobre la banalidad del mal* de 1961, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* de 1961 dan fe de su continua búsqueda sobre las cuestiones en las que cimentaría su reflexión filosófica, sin embargo, menos conocidos son los textos e ideas que investigó y escribió que tienen que ver con la educación.

Revisaremos a continuación, el manejo de los aspectos de la educación en Arendt vistos también desde la perspectiva antropológica, política, histórica, moral y filosófica como una cuestión más de un conglomerado que viene del mismo lugar de sus preocupaciones más conocidas.

Hanna Arendt, se involucra con la historiografía de la educación para llegar a un punto fundamental que es su conexión filosófica y política desde los griegos (sabemos que poseía un alto dominio del tema y de la lengua griega a su vez), pasando por Rousseau donde la educación se convierte en objeto de la política. Como lo figuraron los teóricos de Frankfurt, advertirá del peligro inminente que existe en la educación como cabeza y terreno propicio para el adoctrinamiento, que puede conducir a regímenes totalitarios. En perspectiva, según la autora, la educación puede ser una semilla de adiestramiento ideológico terrible, esto lo sabía ella pues la realidad que percibió ante sus propios ojos fue más que evidente; nadie con mayor lucidez ni conocimiento de lo que estaba hablando para determinarlo. Testigo de cómo el nacional socialismo alemán producía un aleccionamiento elegido cimentado en valores educativos que conducían a su convencimiento irracional, llenó sus filas de niños, adolescentes, hombres y mujeres jóvenes que fueron arrastrados, aleccionados y amaestrados para lo que sería denominado en el nazismo como las juventudes hitlerianas. Hoy recordamos con horror que éstas fueron instituidas por el Partido Nacional Socialista Alemán de los Trabajadores (NSDAP) en 1926 para crear un sistema de instrucción para niños y jóvenes desde los 10 años que, desde 1936 y de forma

obligatoria, con el fin de proporcionarles un entrenamiento militar y promulgar su conocimiento y obediencia a la ideología nazi, formaban escuadrones de subordinación al servicio de tal ideología.

Sus principios eran la actividad física, la vida al aire libre y el estudio determinado para formar líderes y personas de bien para trabajar y servir al nacional socialismo. Arendt advirtió pensando en la educación el gran peligro de este sometimiento: una semilla que crecería y se convertiría en lo que sería una sociedad convencida que el pensamiento del nazismo era correcto, apropiado, digno de admiración y todo un ejemplo a seguir sin dudarlo. Gracias a que los avances tecnológicos del tiempo en Alemania, en términos de filmar y producir películas alusivas a la propaganda nazi era de gran adelanto, quedan los testimonios escalofriantes, que muestra cientos de niños y jóvenes enceguecidos y extasiados ante la presencia del Furher que les estimula a seguir su camino y les señala directrices precisas sobre lo que son, lo que deben hacer y lo que vendrá. Éstos, convencidos y fascinados por su líder, le escucharán con atención y disciplina obedeciendo, cantando y marchando ordenados, desfilando orgullosos ante su presencia.



9. Poster anónimo alusivo a las juventudes Hitlerianas: *Juventud al servicio del líder*.

Por tanto, el peligro de una educación que adoctrine en un fin político opera en las conciencias y en la sociedad en general enajenándola y enceguciéndola.

Es un instrumento tácito aparentemente que maneja y somete con eficacia extrema. Vale desde luego la pena preguntarse hoy, qué hubiese pasado si no se hubiera dado este fenómeno de maniobrar en la manipulación y en el convencimiento de esta ideología a tantos niños y jóvenes a los cuales se instruyó en el convencimiento de la ética de esas conductas como algo que no era negativo, maligno o que provocaría el daño innombrable que provocó. Si en lo que se hubiera instruido con tanta fuerza, energía y empeño, si esa educación hubiese sido en valores de integridad humana, por ejemplo en mirar al judío como la riqueza de la diversidad cultural del pueblo alemán y del total de los

países europeos en los que vivían millones, quizás la historia hubiese sido gradualmente distinta. Quizás el horror no se hubiese saldado provocando el exterminio masivo que si bien era inevitable en términos históricos militares, estratégicos y políticos, hasta cierto punto, con otra educación, el desastre del convencimiento popular y apoyo que tuvo el nazismo hubiese sido otro.

Sobra decir que el adoctrinamiento educativo enajenante, cobraría lo suyo también en la brutalidad sin límites del stalinismo y en otras tantos horrores de sometimiento que no cesan hoy de corte radical, como han sido todos los regímenes comunistas del siglo XX y lo que llevamos del XXI, como es el caso de Corea del Norte.

Matizamos aún más la posición de Arendt: a pesar de ser esbirros de una doctrina, quizás sin entender la magnitud de lo que esto representa, la filósofa describe la importancia de asumirnos responsables de nuestros actos; por más que estemos manipulados, necesitamos tener el suficiente carácter de discernir, de no dejarnos manejar, de responder por nuestras acciones de forma individual sin culpar de eso que hacemos a unos parámetros que nos dieron o que nos impusieron. Pero si no podemos decidir, somos parte de esa máquina burocrática que ella considera aterradora, y ahí, en ese lugar que es un lugar exclusivo de manipulación y de consumo en el mundo de hoy, nuestra identidad y nuestra subjetividad se desdibujan, ésto, aparte de anular a las personas, y de hacerlas una masa sin criterio ni pensamiento. (La idea del consumo sin razón que suma a la idea del adoctrinamiento, la conformará a partir de mirar la vida en los Estados Unidos). La gravedad radica en que es ahí, en esa instrucción en esa educación en donde nos dejamos llevar, donde ahondan los regímenes populistas, los que se abanderan hoy por ejemplo de las causas revolucionarias que verdaderamente son totalitarias, toman ventaja, se salen con la suya y manejan a los individuos, que, débiles sin un pensamiento propio ni autonomía, son un blanco fácil que no opone resistencia.

Aunque parezca imposible admitirlo, las grandes revoluciones salen de las fuerzas y de los pensamientos más radicales. Las revoluciones masifican y

desdibujan la esencia de cada individuo. Recordemos para ilustrar esta idea, el caso de la llamada revolución cultural china. Por el contrario, la educación preparada para las herramientas del discernimiento propone un pensamiento autónomo crítico que no se deja envolver, enajenar ni absorber tan fácilmente.

Hanna Arendt explica que en el mundo como lugar común al que venimos, y vienen quienes nacen, aparece nuestra identidad y es en éste, donde se debe actuar y vivir en libertad. En Estados Unidos, Arendt se documenta y se empapa de los temas que recoge y percibe bajo su mirada, involucrándose con la vida circundante y los problemas sobre los que decidió tratar y escribir. Se implica a fondo con las realidades que descubre, estudia el modelo social, económico y cultural durante el tiempo que pasará en el país anglosajón hasta su muerte. Y si su búsqueda se basa en la teoría política que tanta pasión y tiempo le llevan, relaciona de manera directa con estas investigaciones por consecuencia, el ser humano y el pensamiento en una filosofía de la educación.

Establece como en casi todos sus saberes, una comparación entre Europa y el contexto norteamericano y como era de esperar la educación no se escapa de sus análisis y reflexiones. Así dirige la mirada sobre el contexto de lo que es la autoridad en ambos continentes y analiza las diversas teorías educativas y el trabajo de los pedagogos en tiempos muy recientes, determinando finalmente que existe para ella una gran crisis en el sistema educativo norteamericano. Es tan hondo su análisis que precisamente dará por título a un ensayo dedicado exclusivamente al tema nombrado: *La crisis en la educación*, que aparecería publicado en su libro *Entre el pasado y el futuro* en 1954.

En síntesis en el escrito, reclama la necesidad de la buena preparación del profesor, como ser idóneo que sepa a fondo lo que va a enseñar y que tenga la capacidad de hacer este acto, en un entorno en donde se respete su autoridad y exista la disciplina. Hablará además de la importancia del aprender jugando, de la imprescindible actividad del juego en el niño como forma de aprendizaje y socialización, y establecerá que liberar del todo a los niños en una total autonomía es un error; educándolos dentro de unos parámetros se les dan las

herramientas para la vida de adultos que vendrá. Para ella, el declararse en la total autonomía, deja al hombre en una hecatombe peor, que es estar subordinado por la mayoría. Si se respeta una jerarquía con el maestro, ésto no llegará a pasar.

Los nuevos, como llamaría a los niños, vocablo que tomaría del mundo griego, a los que hay que educar, vendrán a descubrir un mundo ya usado, nombrado, donde las cosas están ya dichas y hechas, por tanto aprenderán de los demás lo que ya se hizo. Así lo que ya está elaborado, según ella deberá conservarse y luego renovarse.

Hanna Arendt, se muestra clara en esta postura, le interesa cuidar la tradición, lo establecido y la autoridad (no se planteaba ni un instante que esa figura de autoridad se pudiera perder, ni que el profesor pudiera negociar con los estudiantes; su insistencia sobre el valor de la tradición se explica probablemente de la educación que recibió del entorno cultural del que provenía). El profesor tiene que tener potestad también en la medida en que asume el mundo, lo muestra, lo enseña, y es el filtro que lo expone. Si se cuida la tradición, guardando un pasado hecho bien fundamentado, el educador será un mediador entre lo nuevo y lo viejo, para *los nuevos*, con lo nuevo y la tradición. La tradición nada tiene que ver con la violencia en su caso, ni tampoco la autoridad, mucho menos con una obediencia ciega.

Pero aunque se cuide la figura de la existencia del profesor como ella lo profesa, advertirá que éste no debe orientar a los alumnos en sus intereses ni preferencias; deberá enseñar un camino en donde las cosas son como son, objetivamente, y si ésto se logra, eso que cada uno lleva consigo mismo no se perderá. El guiarles consistirá más bien en dotarles de instrumentos y herramientas para que puedan actuar y vivir desarrollando su autonomía de forma consciente y responsable. La educación se plantea en Arendt en unos márgenes moderados, alternando conceptos de gran amplitud emocional y reflexiva. Ejemplo de ello, y como otra de sus definiciones sobre la educación,

esclarecemos como en su anchura intelectual se permitía plantearse la educación en términos de gran humanidad dando un sentido muy preciso a ésta:

La educación es el punto en el cual decidimos si amamos al mundo lo suficiente como para asumir una responsabilidad por él, y de esa manera salvarlo de la ruina inevitable que sobrevendría si no apareciera lo nuevo, lo joven. Y la educación también es donde decidimos si amamos a nuestros niños lo suficiente como para no expulsarlos de nuestro mundo y dejarlos librados a sus propios recursos, ni robarles de las manos la posibilidad de llevar a cabo algo nuevo, algo que nosotros no previmos; si los amamos lo suficiente para prepararlos por adelantado para la tarea de renovar un mundo común.

(Arendt, 1996. p 112)

Para Arendt era vital comunicar, contar, enseñar y transmitir a los niños aprecio y amor por el mundo, sin éste, lo único que queda es un hombre lleno de vacío, que se llena de rabias, de resquemores, un ser humano resentido, fundamentado en complejos que puede destruir su entorno fácilmente. Ese afecto y respeto por el mundo conlleva el respeto por el otro, y así mismo de la humanidad. El niño debe ser enseñado en ser crítico consigo mismo y con el mundo para que cuando sea adulto, pueda discernir lo que se le presente, distinguiendo que eso que tiene en frente, no es ni lo único ni lo mejor. A *los nuevos* hay que enseñarles cómo es el mundo, más que darles un conglomerado de conocimientos técnicos.

En su amplia visión como observadora de la sociedad norteamericana, planteará además como en un lugar que está hecho por inmigrantes como Estados Unidos, la educación tiene un papel fundamental; con ello valorará una vez más la importancia de la diversidad cultural y se afirmará en cuestiones que atañen directamente a esa crisis que ha encontrado y que le concierne de tan honda manera al ser extranjera y apátrida por tanto tiempo. Determina que si se educa a los niños llegados de diversas latitudes en valores éticos se les ayudará a entender ese nuevo lugar y la realidad a la que se enfrentarán. Si los niños tienen elementos como el poder insertarse en una cultura ya establecida, tomarán

seguridad, confianza, se reafirmarán, y podrán respetar otras formas de vida y otros sistemas culturales, sin atacarlos, y sin llenarse de rabia. Esto los hará seres evolucionados intelectual y emocionalmente. Con Hanna Arendt determinamos que el conjunto humano es un lugar de pluralidad, siendo a la vez igualitario en deberes y derechos.

Se ha mencionado cómo el término *Los nuevos* fue la denominación que emplearon los griegos para referirse a los niños, y que ella retomará y citará haciendo referencia a este vocablo compuesto en su conocida obra *La condición humana* de 1958.

Si se es nuevo, por lo general se está en condición de desconocimiento y de vulnerabilidad, en una carencia enorme de herramientas para guiarse, por tanto hay que tutelar y darles la mano a esos niños que han llegado sin información del mundo que les esperaba. Pero quien los trajo, debe ejercer sobre esa enorme responsabilidad que será para ellos y para el mundo en general relacionarse. El educador deberá señalarles un camino lo más correcto posible. Los padres y la escuela deben introducir *al nuevo* en el mundo. La escuela mediará y facilitará la transición de la familia al mundo y viceversa. Será un paso necesario para la inserción social de un mundo privado a uno público.

Entre las herramientas que se les pueden dar a los niños en su condición de novedad está de manera imprescindible el pensar. Pensar ejercita la experiencia, pensar es un acto que nos hará críticos, y pensando en el acto mismo de la reflexión, aunque suene redundante se construye el pensamiento.

Arendt, sostiene que ese pensar lo estructura específicamente como un pensar por sí mismos sin dejar de ponerse en el lugar del otro. En el ejercicio de pensar conectamos las relaciones de la percepción y la aprehensión con la capacidad de crear un mundo de imágenes por medio de nuestra capacidad mental. Así configuramos la vida. Vemos el mundo, lo nombramos y lo creamos. Lo hacemos tangible. El ponerse en el lugar de los demás será de gran valor en el aprendizaje para no irnos en un abismo de vanidad y egolatría. Necesitaremos

además según ella, reconocer el valor de emplear la comprensión, y el evaluar, valorar y distinguir, elementos que son indispensables para formar personas éticas para las sociedades.

Finalmente, se recogen de manera general puntos esenciales que traducen qué fue determinante para la autora en torno a la educación, y que rescatamos para la idea de educación que queremos elaborar en este trabajo, según Enkvist (2009),

- *Los niños necesitan ser enseñados y debemos exigirles esfuerzos.*
- *Los maestros y profesores necesitan buenos conocimientos para poder enseñar y para cumplir su papel de líderes en la educación.*
- *La escuela constituye una mini sociedad y, como la sociedad de los adultos, tiene sus límites y sus reglas.*
- *La cultura, y en especial las humanidades, son la base de la educación porque nos permiten entender lo que es ser humano.*
- *Para aprender a pensar, es importante aprender a informarse y a formar conceptos, a colocarse en el lugar del otro y a valorar.*
- *El respeto por los datos y por la realidad constituye la base de la vida intelectual y social.*

En las ideas de Hanna Arendt existe el requisito de adjudicarnos compromisos de responsabilidad vinculados a la educación. Nos plantea que debemos responsabilizarnos del mundo. También que debemos asumir las cosas que hacemos y que pasan en éste, porque en nuestra acción u omisión somos o no, parte integral de la catástrofe humana. Pero estando inmersos en una masa de gente dócil, acomodada, y sin criterio no aportamos nada ni asumimos nuestras responsabilidades. A estas personas solo les preocupa lo que hay de puertas para adentro de su casa, y no educan a los suyos tampoco en mirar hacia afuera asumiendo lo que cada uno allí adentro debe aprender a asumir. Entendemos bajo la perspectiva de Hanna Arendt cómo vamos construyendo y reconstruyendo el

mundo, creándolo en nuestras vidas con el paso del tiempo, y este movimiento y acción debe implicar el hacernos cargo siempre de nosotros mismos y de éste.

Este es el concepto de educación que fundamenta y articula una gran parte de la presente investigación y que nos posiciona a no evadir lo que se presenta como una responsabilidad inaplazable.

1.3 Pedagogía crítica.

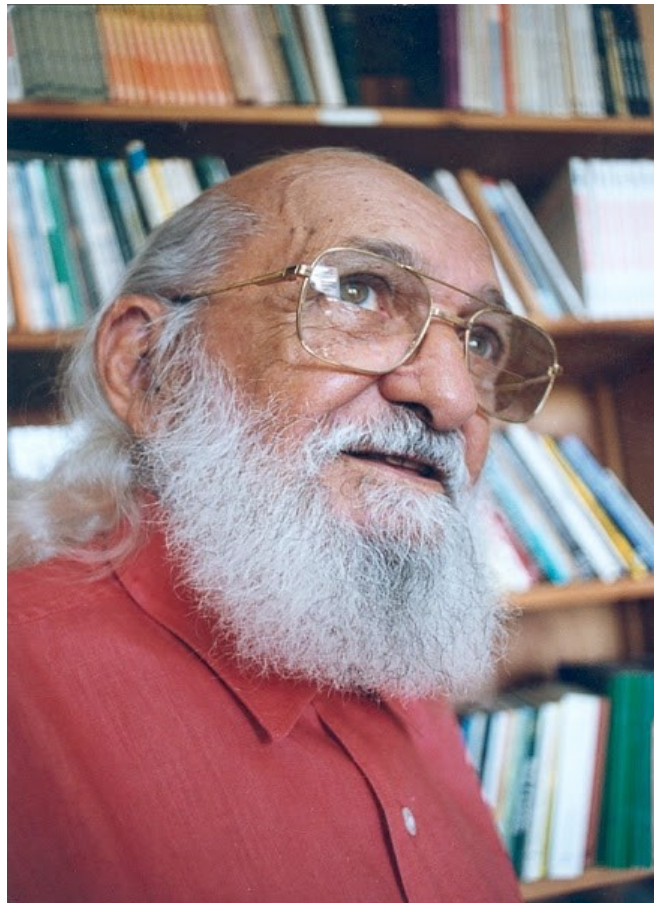
Mi visión de la alfabetización va más allá del ba, be, bi, bo, bu, porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado.

Paulo Freire

Si Europa sufre el desencanto y el dolor de las dos guerras mundiales, para quedar sumida luego en el hambre y la crisis económica, reconociendo la devastación producida por los horrores del comunismo que sediento de poder se expandirá sin contemplaciones en la sinrazón de la barbarie humana, lejos de allí, al otro lado del Atlántico, América Latina explotará posteriormente como un volcán efervescente de injusticias y de carencias. Los recientes acontecimientos históricos demostraban que las sociedades europeas lejos de ser humanas, civilizadas, y justas, tenían que reconstruirse y reconstruir a su vez el valor y la dignidad del ser humano que había ya contemplado, el nivel de degradación al que se podía llegar en la carrera al poder y la lucha por la supremacía política e ideológica. En el continente indígena, negro, mestizo y virgen aún en tantos aspectos como el desarrollo y el bienestar, la influencia de las ideas de la teoría crítica se harán presentes y servirán para alimentar esas llamas de resistencia que clamaban por un cambio de vida necesario tras de siglos de subdesarrollo. Las

ideas importadas cargadas de vehemencia recaerán directamente sobre lo que se llamaría la teología de la liberación y la pedagogía de la liberación.

Nos situaremos en esta parte del capítulo, explorando más a fondo la teoría crítica y su importancia como marco filosófico de reflexión, para determinar lo que produciría en el pensamiento latinoamericano del siglo XX. No dejamos de lado por tanto ese contexto de tono crítico para componer aún más las ideas y el fin que queremos explicar. En estas creencias que empaparían nuevas formas de pensar en diversos órdenes intelectuales, humanos y sociales, está la base a investigar que nos interesa en el presente texto de forma tan enfática: la educación.



10. *Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre.*

Paulo Freire.

La pedagogía crítica se estructura y crece bajo las influencias de las ideas de Paulo Freire y el pensamiento crítico de la escuela de Frankfurt. Bajo este prontuario, Peter McLaren, Henry Giroux y Michael Apple, deciden investigar en torno a la educación, la pedagogía, la sociología y la cultura contemporánea desde los años setenta. Vislumbrando y reconociendo el convulso acontecer de los hechos de los siglos XX y el XXI que se acercaba, elaborarán desde su propia experiencia como ciudadanos norteamericanos, una reflexión en la que mostrarán a modo de críticos radicales ciertos aspectos de la propia potencia en la que habían nacido. Frente al mundo y las ideas neoliberales que tomaban más fuerza por entonces en Occidente, emitirán un alegato de rechazo y disconformidad que necesitarán evidenciar para plantear un cambio necesario en la forma de pensamiento preponderante.

En el esquema de este grupo de contracultura, el capitalismo como sistema, sus condiciones como modelos de vida y de sociedad, y sus influencias serán temas determinantes para revisar la educación del siglo XX. Plantearán desde la investigación social la imagen de un mundo que para ellos no educa en valores críticos, convirtiéndose este tema en un punto que será de suma relevancia para las investigaciones y teorías en las que se examinarán. Por otra parte, estudiarán y determinarán cómo en los años básicos de la educación, el *currículo* o *pensum* y sus contenidos que consideran vacíos, no despiertan al alumno del letargo de vivir una vida de inercia en donde no se pregunta por nada y no posee las herramientas para poder tener el carácter de criticar, cuestionarse o de mostrarse contrario frente a ninguna cosa, aceptando que todo lo que se le diga, imponga y muestre, será válido y verdadero.

La importancia de la diversidad, las guerras, la pobreza, el cuidado del planeta, las ideas marxistas, el pensar la educación para las sociedades multiculturales, la construcción del sujeto universal, el verdadero sentido de la democracia y las ideas de Basil Bernstein, serán algunos más de los ingredientes que harían crecer el pensamiento e ideas de este grupo de investigadores. Nos interesa destacar sobre todo tras este perfil que dibuja este contexto de reflexión, el determinar que

la pedagogía crítica, es fruto también de la teoría crítica en el ámbito postmoderno, como lo hemos querido resaltar en un párrafo anterior.

La pedagogía crítica a la luz de la teoría crítica se presenta como una alternativa para redefinir y transformar la educación. Es, según lo plantea uno de sus creadores el profesor Peter McLaren, algo cotidiano, cercano, que vive en nuestro quehacer diario y que ofrece a los estudiantes y personas en general, el poder tener la oportunidad de desarrollar una conciencia crítica. Es una forma de pensar alternativa frente a los modelos educativos establecidos. Nos referimos a una herramienta que sirve para que las personas reflexionen y desarrollen una manera de percibir el mundo y examinar sus vidas, su individualidad y sus experiencias, y de allí su relación con una comunidad global. Un argumento definitivo de gran importancia en el tema, radica en que la pedagogía crítica busca poseer una subjetividad crítica para ejercer una ciudadanía también crítica; el propósito consiste en que las personas podamos escoger y ser agentes de la historia, -de nuestra historia- y trabajar hacia la transformación de la sociedad, para que sea una sociedad de más justicia, de libertad y de dignidad.



11. *La educación debe proveer lenguajes críticos, para construir alternativas.*

Peter McLaren.

La pedagogía crítica plantea un cambio reflexivo hacia la aprobación, la autoestima y la concientización del yo, en donde desde mi propio conocimiento puedo respetarme y respetar a los demás. La libertad y la ética son aquí principios ineludibles. No se pretende distinguir en condiciones sociales ni de ningún carácter; no valen los convencionalismos o las ideas que planean sobre importancias adquiridas más que el valor intrínseco de la persona. Como es una pedagogía integradora, cualquier tipo de exclusión está fuera del campo de pensamientos contruidos. Es una reflexión continua, una forma de ver y sentir el entorno y una manera de relacionarse con los demás. Sirve precisamente para no discriminar al otro, para aprender a no juzgarlo, ni a prejuizarlo por su condición o apariencia. Plantea una oportunidad para aceptar las opciones sexuales, las etnias, las razas, las creencias, y las condiciones sociales de las demás personas sin que éstas pesen más que la propia persona, entendiendo que el respeto debe ser un acto mutuo que se ejerce de manera continua y cotidiana, concibiendo que

tenemos que ceder, adaptarnos, y no imponer nuestros hábitos o costumbres de manera radical.

La pedagogía crítica nos proyecta el saber vivir de forma eventual contingente y transitoriamente sin tener la certeza de conocer la verdad. El fin es construir todos los días una sociedad mejor para todos, sin fijar una meta a largo plazo. Se muestra implicada con el arrojo de comprometerse contra la opresión y la dominación del ser humano. Busca limpiarse de la tiranía y el autoritarismo impuesto por dogmas políticos o religiosos. No condena al otro ni lo hace ser exótico único, inclasificable, ni raro. Es incluyente y tolerante en la diversidad para pensar en la importancia de la equidad. Suministra las condiciones necesarias para rechazar lo que se pueda experimentar como algo dado. Enfatiza el estudio de la cultura cotidiana informal y popular y de cómo los moldes culturales de poder están implicados en la formación de la subjetividad y la identidad individual. La pedagogía crítica debe ser competente para formar seres capaces de hacer juicios críticos de lo que la sociedad puede plantear y sobre lo que es posible o deseable, fuera de las configuraciones de poder y privilegio existentes y dominantes.

Mira al otro y piensa al otro creando un suelo común donde todos cabemos, donde nuestros derechos y la justicia social, son prioridades a las que no podemos renunciar. La pedagogía crítica tiene que ser una base para la vida y se plantea como una educación para la vida que parte del ámbito de la escuela, de ese simple y elemental pero trascendental paso que es escolarizar a un ser y que abrirá el mundo al individuo. Es una herramienta para discernir, para poder tener el carácter de decidir, para poder enfrentar desde los problemas más elementales hasta los conflictos más grandes que derrumban al hombre y la mujer de hoy.

Pero no solo debe limitar al ámbito de la escuela, debe salir a abordar los problemas más importantes de cualquier sociedad; debe tender a ser una pedagogía de la transformación social en la medida que pueda ser lugar de encuentro y refugio de quienes más la necesiten; en otras palabras, educar de manera crítica debe generar el transformar la vida de personas que llenas de

carencias y necesidades tengan el proceso educativo que corresponda para que no sean más fruto de ningún tipo de marginación, injusticias, explotación o violencia de ningún tipo. Entendemos que la violencia es también la falta de acción de un estado hacia sus ciudadanos cuando no tienen las más mínimas posibilidades de progresar en ningún término, caso concreto de países con altas tasas de subdesarrollo.

Si existen generaciones de ciudadanos que han tenido una ascendencia de carencias, será lo más probable que éstos tengan una descendencia similar. Si las generaciones de personas que nunca han podido estudiar, formarse, tener derecho a un trabajo digno, a un salario justo que se ajuste al entorno económico que demande la sociedad que habitan; si la cadena de lucha de sus vidas solo se basa en malvivir para poder sobrevivir, sin poder aspirar a ningún derecho básico y si cada vez más, sus condiciones marginales se perpetúan y se hacen más incisivas, estamos hablando también de violencia. El pensar de forma crítica y el educar en pedagogías críticas puede hacernos pensar en tomar acción sobre estas falencias y por tanto tender a cambiar el curso de las cosas. Para la comprensión más amplia de la anterior idea, la relación de la marginalidad y la pobreza con la violencia, así como con las ideas de paz se desarrolla con precisión más adelante en este mismo capítulo y en el capítulo 2.

Retomando la pedagogía crítica, según sus principales teóricos, sabemos que ésta a partir del ámbito de la escuela, insertada en la educación, y en la vida del ser humano en la sociedad, nace además de la lucha y la desesperanza del oprimido y del necesitado, frente a los mecanismos que controlan que su situación no sea más que esa; la de seguir en su status de vida, en el subdesarrollo, en la pobreza y en la carencia de educarse en una oportunidad crítica de formarse para pensar el mundo. McLaren, incisivo, contradictorio, y hasta cierto punto tajante en sus postulados, la llevará más allá de las ideas iniciales que hemos explicado y terminará concretando su pedagogía como una pedagogía de la revolución:

La pedagogía revolucionaria alude a tomar parte activa en una revolución social total, una en la que la acción y el conocimiento están fundidos indeleblemente, tanto que el objeto de conocimiento es conformado irrevocablemente por el acto mismo de ser contemplado. La pedagogía revolucionaria intenta producir un exceso de conciencia por encima de nuestra conciencia condicional o naturalizada, para crear, como si fuera, un desborde que exceda las condiciones históricas que la enmarcan y que buscan amarrarla.

(Sardoc, 2006. p. 115)

Lo que nos interesa de la pedagogía crítica para la idea de educación transformadora que nos proponemos en este trabajo es revisar sus bases, destacar lo que consideramos como instrumentos determinantes para construir un proyecto educativo que evolucione las sociedades. No nos interesa el dogmatismo, o las ideas que puedan tener tintes políticos revolucionarios que polaricen una forma de mirar que encontramos enfática en algunos autores que confían gran parte de la construcción de su pedagogía a un esquema marxista que nos parece devaluado. El exceso de conciencia que plantea Peter MacLaren por encima de una conciencia condicionada, es importante en la medida que propone la posibilidad de educar en valores de criterio y discernimiento, eso es lo que finalmente nos interesa tomar para nuestra idea de educación.

Nos quedamos con la tarea que fundamentamos válida en cuanto a que el acto de educar tiene que tener un espíritu crítico, dando la importancia a los individuos de no caer en el pensamiento gregario, de la masa, de la moda, de lo impuesto por los demás ni por la presión social del grupo. Una pedagogía de preguntarnos, de indagar, donde el conocimiento no pueda ser solamente desde la comprobación científica pero tampoco caiga en la informalidad mediocre donde todo cabe por que sí. Nos interesa una pedagogía que estimule a pensar, a crear, a discutir, a respetar, a profundizar en las cosas, donde un saber colectivo construido por todos, sin perder la autonomía individual de cada uno, sea válido y donde las experiencias del mundo hagan parte de un ejercicio de crecimiento

continuo y no de un plan diseñado para anular nuestras inquietudes y capacidades.

1.4 Teología de la liberación

No a la caridad, si a la justicia.

Ernesto Cardenal

La iglesia católica no ha estado nunca ni estará aislada ni separada de los procesos educativos ni políticos en donde pueda estar. Por tanto, y a la luz de la educación como uno de los temas que determinan esta investigación, surge la idea de introducir conceptos de la teología de la liberación.

Nos ocuparemos de plantear ciertos aspectos determinantes de esta teología, que tiene implicaciones hondas con otros de los ejes de investigación de este proyecto, como es el tema del desarrollo y en éste, la democracia y la justicia social. Las razones de traer a este texto las ideas de la teología de la liberación, corresponden también a la lógica de nuestras tradiciones y creencias fundamentada en las ideas de la educación occidental cristiana a la que pertenecemos y en la que hemos sido educados como forma de vida y modelo ético.

El interés por la teología de la liberación, lo trazamos contiguo a una educación crítica. Nos planteamos en este apartado, una reflexión de carácter pedagógico y social, sin más pretensión que la de evocar lo que fue este movimiento de resistencia, ese momento de reflexión, de cambios, de acciones, en la trayectoria de una iglesia católica que perdía cada vez más credibilidad por ocuparse de asuntos que pocas veces tenían que ver con la realidad concreta de

los sucesos y la forma de vida que se tenía en la América Latina de las primeras décadas del siglo XX.

Históricamente, a partir de la transmisión del catolicismo con la conquista de América hasta el siglo XX, encontramos cómo, diversas ideas de la fundamentación de la fe católica y sus posiciones, no habían sido reformuladas ni revisadas salvo en casos particulares que darían pie a debates de gran complejidad, como el que generó y aún genera el Concilio Vaticano II con lo positivo y negativo que pudo traer y significar. Entre mandatos y principios del tipo “fuera de la iglesia no hay salvación” la América Latina del siglo XX, vivirá una hecatombe de hechos que no podían más que desencadenarse en la teología de la liberación. Tras marginación, pobreza, y carencias de todo tipo, tras cúmulos de injusticias sociales era inevitable que naciese una semilla de vehemencia, de cuestionamientos, de resistencia, frente a los ojos de una Iglesia Católica muda que seguía patrocinando modelos de vida, privilegios y oportunidades sólo para unos favorecidos. La realidad era que la vida de penurias de millones de habitantes del continente iba por un lado y una fracción de la iglesia católica por otro. Lo que contaba el evangelio de Cristo, esa base sustancial suficientemente fuerte para ser un modelo de vida ético y un ejemplo a seguir, era exactamente en ciertos casos lo contrario a lo que la institución promulgaba y hacía, lejos de atender las causas que tanta atención necesitaban. Era por tanto un sobrevenir anunciado, esta reflexión crítica a la iglesia del Dios cristiano, a sus autoridades, y a su poder. En esta renovación de posiciones y conceptos era previsible que esta caldera de miles de grados de calor detonara como sucedió.

Si la carencia y la desdicha, así como la falta de derechos elementales devoraban a tantas composiciones posibles de minorías y de poblaciones vulnerables que se ahogaban en la pobreza de América Latina, ya en la mitad de los años cincuenta, debemos sumar a todo ello hechos determinantes que alimentarían este estallido.

Tras la estela enorme de desigualdad, el nacimiento de los crecientes movimientos con ideales comunistas que darían paso a la formación de las primeras guerrillas del continente, el socialismo soviético importado a Cuba y otros hechos sociales y políticos, marcarían la agenda de un movimiento ineludible en términos históricos. El triunfo de los sandinistas en Nicaragua tras años de dictadura y ya desde los años sesenta y en adelante, las dictaduras militares de Brasil, Argentina, Chile, o Uruguay servirían para engendrar focos de inconformidad que intentarían ser silenciados a como diera lugar. Ante las iniquidades, el laboratorio de ideas de la liberación y de pedagogías críticas sobrevivirá y se avivará al calor de estas condiciones adversas. Socialmente, todo se retroalimentará y todo se nutrirá entre sí, teórica e ideológicamente.

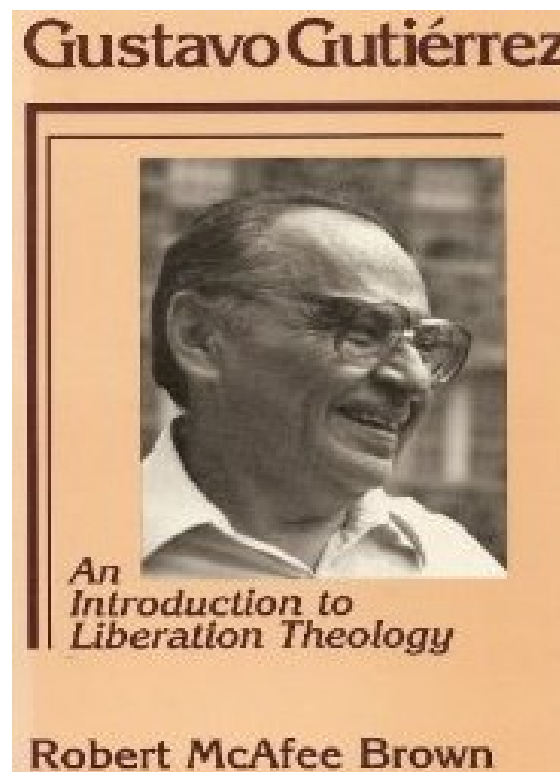
Para los teólogos de la liberación muchos términos se rebatirán, entre ellos la propia interpretación del evangelio frente al indigente y al marginado, el papel de la Iglesia Católica en una sociedad humillada y oprimida y hasta el concepto de la pobreza del siglo XX, serán revisados, reinterpretados y re categorizados:

La pobreza no es una fatalidad, sino una condición; no es un infortunio, sino una injusticia. Es resultado de estructuras sociales y de categorías mentales y culturales; está ligada al modo cómo se ha construido la sociedad, en sus diversas manifestaciones. Es fruto de manos humanas: estructuras económicas y atavismos sociales, prejuicios raciales, culturales, de género y religiosos, acumulados a lo largo de la historia, intereses económicos cada vez más ambiciosos; por lo tanto, su abolición se halla también en nuestras manos.

(Gutiérrez, 1985 p. 228)

Según (Gutiérrez 1990), el término pobreza, es ambiguo en sí mismo y desde el punto de vista del evangelio, se redefinirá en la teología de la liberación en las siguientes tres categorías: pobreza material, pobreza espiritual, y pobreza evangélica. Los términos aparecen explicados de manera precisa y clara por el sacerdote peruano en un libro clave para entender sus concepciones y su filosofía; *Teología de la Liberación. Perspectivas*.

Entendemos que la pobreza en un mundo como el de hoy, es algo vergonzoso y escandaloso, una creación indignante del hombre, que tiene posibilidades de eliminarse o por lo menos de mejorarse si esa misma voluntad humana que la creó, persigue el objetivo de erradicarla. En nuestro contexto, entre la ciencia, la tecnología, y los avances de tantos tipos, donde se tiene todo para no vivir en la miseria, cientos de miles de millones de ciudadanos en el mundo continúan inmersos en una pobreza honda de la cual es muy difícil salir. Entre la riqueza y el poder, la teología de la liberación replanteó el mundo del pobre—oprimido y explotado, y planteó una iglesia de Cristo que pudiera cohesionarse para alejar y aliviarle de alguna forma al hombre de ese mundo de dolor infinito. La teología de la liberación, nos recuerda que ser pobre no es un destino impuesto como una maldición ineludible, ni una predestinación; es el resultado del abuso de algunas esferas acaudaladas en la ambición que enceguece y que no permite mirar, pensar, ni sentir al que carece de todo



12. Portada del libro de Robert McAfee Brown, Introducción a la teología de la liberación.

La nueva iglesia de Dios sería el camino que solucionaría de cierta manera las carencias generadas por los estados, en las esferas de poderes centrados en minorías. La teología de la liberación quiso hacer énfasis en entender que son los sistemas políticos y económicos, los que permiten que el monopolio de las ventajas y los derechos básicos humanos y sociales continúen quedándose en manos de pocos.

No podemos demeritar tantas y tantas acciones buenas paralelas de la iglesia católica y de sus representantes en el mundo. Hacerlo sería injusto. Siempre ha existido un grupo potente de personas, comprometidas con un evangelio que si aboga por los necesitados y sus derechos como la salud y la educación. Son muchos los ejemplos, en su mayoría desconocidos y anónimos, de quienes trabajan en silencio en los lugares más inhóspitos del mundo transformando las vidas de tantas y tantas personas que son dignificadas como seres por una iglesia que toma acción sobre el sufrimiento y las carencias. Sin desconocer este tipo de afortunadas situaciones, que cambian el mundo, regresando al escenario concreto de lo que generaría el movimiento de la liberación, nos quedan por establecer ciertos aspectos contenidos en el tema de esta reflexión.

Determinamos cómo para la teología de la liberación pobreza y educación van de la mano: el ser pobre y no tener derecho a ser educado marchan juntos. Pero si esta amalgama va inevitablemente ligada, el pensamiento crítico y la teología de la liberación, sus pensamientos y acciones también. Comprendemos en sus ideas como el no educar tiene propósitos muy claros en el mundo contemporáneo y las doctrinas sin cuestionamientos funcionan muy bien para ciertas mentalidades.

Hoy, pasado el tiempo de la teología de la liberación, las dificultades heredadas desde los años del apogeo del movimiento, añadidas unas a otras, reabren esa herida de miseria y subdesarrollo entre casi la misma pobreza galopante de esos años, junto con el analfabetismo, la carencia de derechos básicos como la salud, las obligadas migraciones por hambre y violencia, entre

guerras, el cambio climático y problemas tan puntuales como la violencia de género. La América Latina del presente conformada por naciones en vías de desarrollo, con economías que tienden a hacerse fuertes, aunque ha mejorado en muchos aspectos, no es mucho mejor que la que los teólogos y filósofos de la teología de la liberación vieron ante sus ojos porque la desigualdad extrema y la falta de oportunidades educativas de calidad para amplios sectores de las poblaciones más deprimidas, sigue siendo prácticamente la misma.

En términos de la fe cristiana, los teólogos de la liberación pensaban que la esencia de la que se debían abanderar debía asumir la vida de Cristo desde su coherencia moral, para asumir vivir como él vivió, y andar por esa misma vía. La riqueza material de la Iglesia Católica a la que ellos mismos pertenecían, y sus posesiones, el derroche sin sentido de algunos de sus jerarcas en instituciones y prelaturas² escandalizaba a este grupo de seres que se sentían lejos de esa institución que miraban como superficial y fría, y que poco tenía que ver con las personas que ellos educaban, y cuidaban día a día.

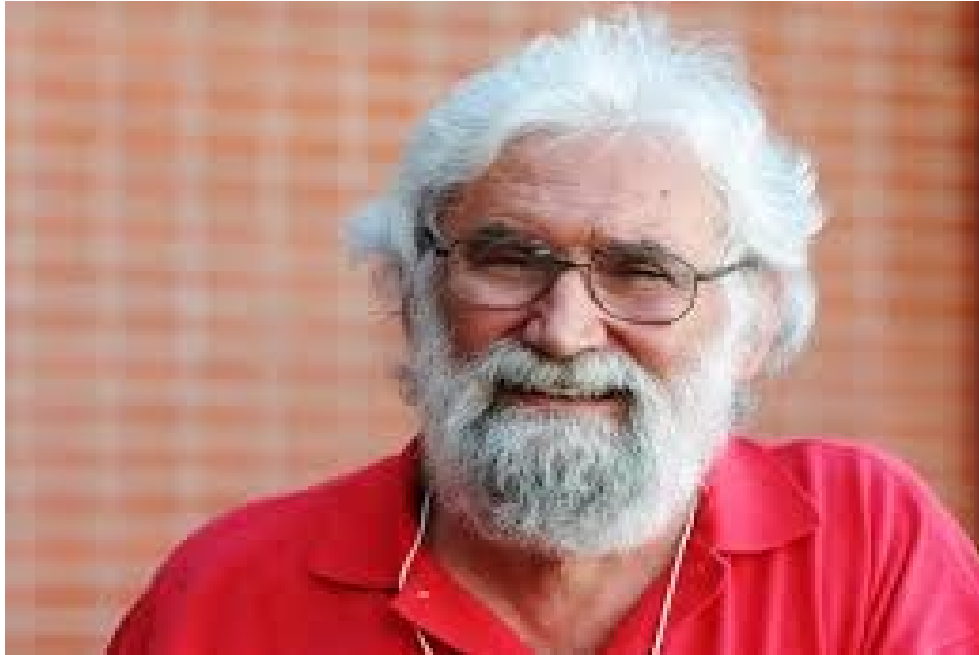
Contamos ahora con una idea de lo que fueron los postulados de este grupo de teólogos, por tanto, es el momento de involucrarnos con la historia del movimiento con el fin de profundizar aún más en el concepto inicialmente planteado, así como con las implicaciones sociales y educativas que marcarían un momento determinante en el siglo pasado el continente en donde se produjo la efervescencia de la liberación.

Sabemos ahora que algunos sacerdotes latinoamericanos se organizaron para hacer ejercer lo que pensaban debería ser la verdadera casa y la palabra de Cristo en la tierra de América Latina. Hubo dos escenarios que darían forma al pensamiento, en un momento preciso. Allí se encargarían tanto de difundir sus explicaciones, premisas y propósitos como de empoderar a quienes cansados de tanto, trabajarían de la mano de estas reflexiones. Tanto la Conferencia de Medellín, Colombia, celebrada en 1968, como la III asamblea del Celam, en Puebla de los Ángeles, México diez años más tarde, serían los suelos propicios de reunión y de exposición de las teorías de la liberación. Se pondría de

manifiesto así la esperanza liberadora. Se harían visibles y se materializarían los ideales de esperanza, que tras los hondos problemas de muchas personas que vivían en condiciones de dificultades de variada índole, sentían que a pesar de su condición también eran seguidores de Cristo y buscaban otra iglesia. El movimiento que tomaba fuerza sería la oportunidad de tener voz, de ser activos seres dentro del conglomerado de sus sociedades. Los misterios de la fe que nadie podía comprender, ni ya casi creer, entre seres beatificados y milagros contados en explicaciones metafísicas, habían pasado a un segundo plano. La casa de Cristo por fin tenía rostro, soluciones, de carne y hueso en ese Jesús que ahora se hacía cercano, humano y asequible.

Las acciones no se harían esperar y hasta el más modesto, el que no sabía reconocer una letra, recibiría una para oportunidad de aprender. Tal sería el caso de los obreros que el sacerdote brasileiro Paulo Freire decidió educar. Bien conocida es su enorme labor en las selvas del nordeste del Brasil, anterior al estallido de la teología de la liberación, cuando resolvió enseñar a leer y a escribir a 300 trabajadores de plantíos de caña de azúcar, solamente en 45 días. La experiencia singular y efectiva daría como resultado el reproducirse este método por orden misma del gobierno en 1962.

Brasil sería precisamente, cuna de otros destacados teólogos de la liberación como los hermanos Leonardo y Clodovis Boff. Por otra parte el sacerdote colombiano Camilo Torres Restrepo; Segundo Galilea, sacerdote chileno; José Míguez Bonino argentino, y más adelante Raúl Vidales, Hugo Asmmann, Ronaldo Muñoz, Pablo Richard, Enrique Dussel, Ignacio Ellacuría, Sergio Méndez Arceo y Ernesto Cardenal, entre otros, conformarían el grupo de clérigos, filósofos y pensadores que esculpirían esa voz de esperanza que surgió desde la negrura del dolor de los hombres y mujeres latinoamericanos a la luz de las ideas de los teólogos europeos.



13. *Una sociedad que decide organizarse sin una ética mínima, altruista y respetuosa de la naturaleza, está trazando el camino de su propia autodestrucción.* Leonardo Boff.

El camino estaría lleno de obstáculos y desde el Vaticano se emitiría la condena. Acusados de ser comunistas, tanto pensadores como teólogos y seguidores se darían a una batalla que ganó la iglesia, de manera formal. Empezando por las voces de Juan Pablo II, quién asoció de manera inmediata la teología de la liberación con el comunismo, pasando por voces de gran autoridad en términos de conocimientos teológicos como la que tuvo en su momento la del Cardenal Joseph Ratzinger. En el caso particular de Juan Pablo II, se cree que la sombra de la ideología comunista fue lo que atizó su reprobación a esa nueva teología y sus gestores. No nos interesa juzgar desde ningún punto de vista sus acciones, más que mencionar lo que sucedió en ambos casos. Entendemos que el miedo al comunismo y a sus efectos devastadores por parte de quienes habían vivido en primera persona tal calamidad produjo reacciones como las que ocurrieron en ambos casos.

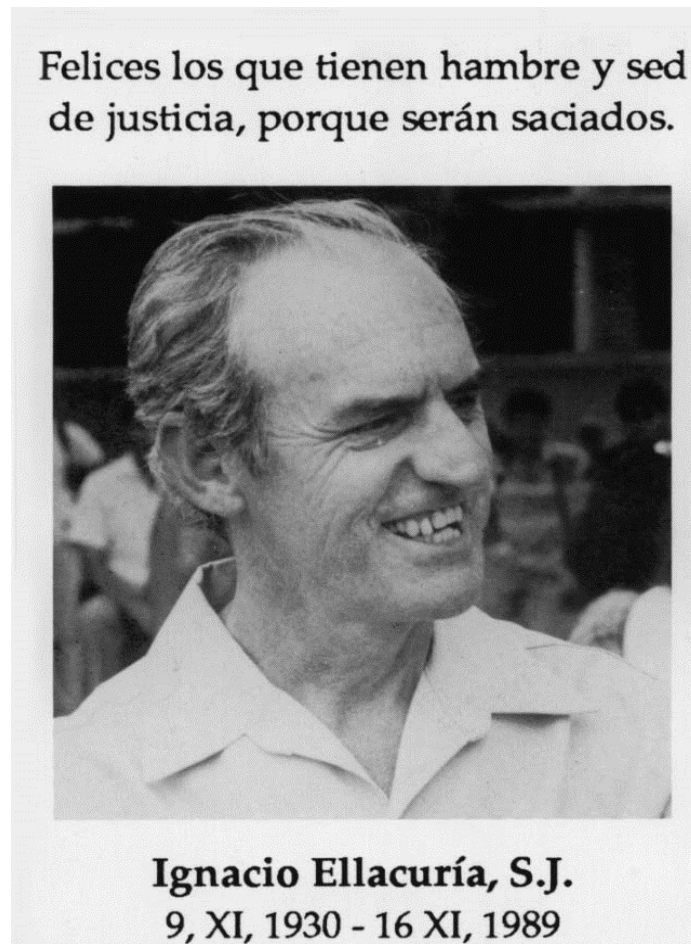
Según (Brown, 1990), en su libro *Gustavo Gutiérrez. An Introduction to Liberation Theology*, la teología de la liberación fue sancionada desde casi su

aparición. Un sector de la iglesia se sentía incómodo con la idea de reducir, según ellos lo interpretaban, el evangelio a una teoría social con tinte marxista. Esta fracción intentó relegar a los teólogos de la liberación, como se supo en la Conferencia episcopal de Puebla (1979). Roma escogió todos los teólogos que participaron. Los grandes teólogos clasificados como radicalizados, -Gutiérrez, Assmann, Richard e Ellacuría-, fueron vetados. Los teólogos que eran sacerdotes a la vez fueron juzgados con el tiempo, excluidos o retirados de la iglesia y menospreciados por sus ideas. Muchos tuvieron además que rendir cuentas al Vaticano.

La teología de la liberación convergió como lo hemos intentado contar, como resultado del cansancio de la lucha de clases, las deficiencias y escasez de la educación para las grandes mayorías y los pensamientos de quienes decidieron comprometerse con una disputa que tendría que cambiar la vida del hombre para alfabetizarlo, dignificarlo, y para empoderar a los más humildes a sembrar con la palabra de Dios, un pensamiento crítico que apoyaría sus vidas, sus derechos, y su reivindicación como humanos válidos ante la sociedad.



14. El sacerdote Camilo Torres Restrepo con un grupo de estudiantes en Bogotá, Colombia en 1960.



15. Ignacio Ellacuría.

Nosotros queremos recalcar una vez más que la reflexión teológica comprendía algo más que las ideas revolucionarias de un grupo de inconformes. Las ideas trascendían más allá de los estereotipos que les fueron otorgados a sus miembros y su trabajo contenía una índole particular de la que podemos aprender así como de su forma de pensamiento y acción. Para ello traemos la figura de uno de sus principales arquitectos, el filósofo, teólogo y sacerdote peruano Gustavo Gutiérrez Merino, quien usó el término por primera vez en 1968, diría:

La Teología de la Liberación, que busca partir del compromiso por abolir la actual situación de injusticia y por construir una sociedad nueva, debe ser verificada por la práctica de este compromiso. Si la reflexión teológica no lleva a vitalizar la acción de la comunidad cristiana en el mundo, a hacer más pleno y radical el compromiso del amor integral de Jesús, si no lleva a toda la iglesia a

colocarse tajantemente del lado de los oprimidos, sólo servirá para justificar términos medios y racionalizar así un alejamiento del evangelio.

(Gutiérrez, 1985 p. 18).

La figura de este sacerdote nos interesa por la claridad de sus postulados. Nadie como Gutiérrez Merino para hablar desde su experiencia sobre la miseria y la indiferencia. De madre quechua, nació en Lima en 1928. Sufrió osteomielitis de niño y de los 12 a los 18 años estaría postrado en una silla de ruedas. Conviviendo con la pobreza de la ciudad, que él mismo experimentó, con una frágil salud, careció de lo material; para curarse descubrirá la cura de servir con la palabra del evangelio. De gran capacidad intelectual, con el tiempo llegaría a ordenarse como sacerdote en 1958. Estudió en las universidades de Lovaina y Lyon. Se licenció en psicología y teología, y fue profesor de teología y ciencias sociales en la universidad Católica de Lima. Su pensamiento y reflexión están ampliamente alimentados por las ideas de los teólogos franceses y alemanes a quienes conoció y trató. Con la amargura y el dolor del pobre, emprendería una búsqueda que lo llevaría a plantear conceptos para la iglesia de nuestro tiempo.

Como Gutiérrez Merino, tras obtener una gran cantidad de apoyos, los teólogos de la liberación se alejarán de la iglesia tradicional comprometiéndose con un nuevo prontuario. El papel de la iglesia cristiana y sus labores quedará en entredicho y por tanto, hacer parte de esa iglesia no constituiría ahora la importancia que pudo tener;

En nuestros días y en nuestro continente, solidarizarse con el pobre así entendido, significa correr riesgos personales. Es lo que ocurre a muchos cristianos -y no cristianos- en el proceso revolucionario latinoamericano. Surgen así nuevas formas de vivir la pobreza, diferentes a la clásica renuncia a los bienes de este mundo. Sólo rechazando la pobreza y haciéndose pobre para protestar contra ella, la Iglesia podrá predicar algo que le es propio: la pobreza espiritual; es decir, la apertura del hombre y de la historia al futuro prometido por Dios.

(Gutiérrez, 1985 p. 67)

Una iglesia que no educa en la transformación social, que no contribuye así a dignificar a sus seguidores era para los teólogos una iglesia católica sin eco y sin sentido; su papel fundamental debería ser, no solo esa búsqueda de justicia sino de vivir de manera crítica la sociedad que quería mantener como rebaño de Dios.

La función crítica de la teología debería ser rasgo permanente de su obrar: “El hecho mayor de dicha presencia en nuestro tiempo, sobre todo en los países subdesarrollados y oprimidos es la lucha por construir una sociedad justa y fraterna donde los hombres puedan vivir con dignidad y ser agentes de su propio destino” (Gutiérrez, 1985 p. 127).

El papel de la teología de la liberación que pareció haberse olvidado durante años, se ha retomado hoy para destacar aspectos positivos. Nos interesó y nos interesa de manera concreta rescatarla para evidenciar su papel en la educación y en la formación de personas que sin tener nada pudieron verse dignificados por sus acciones. Nos interesa por su dignificación en el hombre. Pensamos que muchas de sus reivindicaciones contienen valores éticos que consideramos indispensables de retomar y revisar en un proyecto educativo renovador y transformador, como el que aquí buscamos.

1.5 Pedagogía de la liberación.

Retomamos la figura de Paulo Freire, a quién habíamos mencionado, para investigar el camino de la llamada pedagogía de la liberación. Hemos señalado cómo su trabajo de alfabetización al trabajador del campo y al obrero dio un resultado inesperado que dejó perpleja a la sociedad de su tiempo y que aún hoy resulta sorprendente. De Freire sabemos que vivió en primera persona la experiencia del hambre y la persecución. Desde muy joven se fijó en las

condiciones de vida en que están inmersas muchas personas desfavorecidas en la sociedad.

Sin ser teólogo, fue cristiano de base y trabajó para el Movimiento Demócrata Cristiano por la Reforma Agraria y la Organización para la Alimentación y la Agricultura de las Naciones Unidas, en su exilio en Chile.

La obra pedagógica de Freire, es vasta y compleja; se encuentra entre la educación popular, la pedagogía, la vida ejemplar de Cristo, la sociología, la antropología, la filosofía, la vida rural y la ecología, en una anchura diferente a lo que se conocía hasta el momento en que aparecen sus ideas y teorías. Todo cuanto fue escrito antes de Freire, fue de carácter convencional, conservador y sobre todo plano en planteamientos críticos sociales como nos lo expone en textos fundamentales, como su *Pedagogía del Oprimido* de 1970 o *Educación como práctica de libertad* de 1967, donde la toma de conciencia es un pilar fundamental que articula las obras. Todo en cuanto puede reflexionar emerge de una amalgama entre el tejido social, la educación y elementos políticos para conformar una promesa pedagógica que se constituye como la propuesta más elevada de carácter social que advirtió la pedagogía crítica en América Latina en el siglo XX.

Esa pedagogía además de los mencionados elementos contó con una visión ética hacia la transformación social y es aquí donde verdaderamente la consideramos como una herramienta útil de pensamiento en la que detenernos. No en vano Freire estableció además, las más íntimas y estrechas relaciones entre una sociedad que apunta a una metamorfosis a través de la educación. Muchas serán las enseñanzas y las perspectivas de Freire para nuestro propósito educativo particular. Según (Cortés, 2009), para Freire acudir a la palabra pedagogía, es acudir a definirla desde un profundo trasfondo ético y político; ético por su proyecto de humanización y político por su proyecto de transformación de lo injusto. Freire propone una educación problematizadora ubicada como un acto eminentemente dialógico entre educador y educando en el que los dos aprenden y se enseñan el uno al otro. p (123).

Ese compromiso de concientización, esa toma de conciencia conllevan más que los simples pasos de alfabetizar al que no sabe leer ni escribir, se trata de despertar, de liberarse de esa opresión vivida con las herramientas del conocimiento y así transformar ese entorno y la propia sociedad. El respeto integral y honesto por el otro hacen parte de esta pedagogía, pero también el que el sometido, el alumno o cualquier persona en cualquier ámbito que no pueda expresarse o decir lo que piensa, está en desventaja por ser silenciado. Un no actor activo de un diálogo necesario para transformar. Por tanto Freire planteaba la pregunta: ¿Cómo se puede ser libre en una relación afectiva que silencia?

Aquí lo planteamos como cualquier tipo de relación. El silencio supone sometimiento. Éste hace explícito el miedo a la discrepancia con el otro. El silencio anula y da la razón, la autoridad y el poder a quién sabe someter. Y si los que tienen poder son solo los que pueden expresarse y decir verdades aunque estas sean a su acomodo y conveniencia, asistimos a una gran injusticia. Solamente educando una sociedad, el silenciado no tendrá miedo a expresarse. Contará con herramientas críticas que le hagan reflexionar para determinar si lo que le pasa es justo o injusto. En el derecho a ser educado todos podrán opinar.

Por tanto, si se opina, si se participa, si se comparte, si se dan derechos, si se educa a conciencia, si formamos en la autonomía hacia la libertad y si ésto lo conformamos y lo incorporamos aunque sea en un mínimo porcentaje como forma de vida, -más allá de ningún sistema político, porque demostrado está que con el abuso del poder del ser humano, los ideales políticos fallan-, entonces habremos hecho algo para que las personas se humanicen y la sociedad progrese no solo en términos económicos. Solo de esta manera la pedagogía del cambio puede ponerse en marcha, y en ese momento se hará verdaderamente transformadora y liberadora.

Cerramos el presente capítulo con la exposición de los contenidos que componen inicialmente el eje educación. En los cinco epígrafes desarrollados, encontramos planteamientos críticos y sociales frente a una sociedad desgastada y abusada por el propio ser humano en forma de conflicto, de catástrofe, causada

por la propia estupidez humana y que tiene forma también de hambre, y de pobreza y no dignifica la condición de las personas. Pensamos como necesario introducir estos contenidos para revisar problemáticas vigentes y a partir de la anterior reflexión, plantear un cambio de mentalidad que desde nuestro quehacer se puede hacer visible útil y efectivo en los ámbitos de la educación.

Por otra parte, las ideas críticas esbozaron la transformación como punto común a los contenidos desarrollados. Este finalmente es el cometido que vamos trabajando para conformar una idea de cambio que como se ha visto, se ilustra desde el comienzo del proyecto.

Capítulo 2

Sobre los Derechos humanos en el marco de la educación para la paz.

Arte y artistas que trabajan en la construcción de la paz.

Si quieres paz, debes abolir el hambre

Johan Galtung

El capítulo que nos disponemos a desarrollar, se inscribe en el tema del capítulo anterior, la educación. Se ha planteado cómo, solamente desde una mirada crítica a la educación y a la vida en casi la totalidad de nuestros actos, podemos esbozar un proyecto trascendente que pueda ejercer en la sociedad actual, cambios significativos que conduzcan a la transformación social.

Consideramos importantes los contenidos que pretendemos explicar en este capítulo, en consecuencia a lo anteriormente visto para fortalecer la totalidad de los conceptos de este eje temático. El hecho de indagar en éstos, precede la introducción del siguiente tema determinante a investigar en este trabajo, el tema del desarrollo. Nuestra idea es desde este momento, establecer relaciones conceptuales para demostrar como todos los temas que investigaremos y desplegaremos están relacionados hacia un propósito de transformación social.

2.1 Johan Galtung. Direcciones para aproximarse a la Educación para la paz.

Nos situamos en este apartado en el tema de la educación para la paz y sus connotaciones. Podemos afirmar sin duda que las investigaciones para la paz se multiplican, se diversifican y avanzan de manera significativa. De modo positivo es notable el interés social, político, educativo y cultural que esta práctica ha adquirido. La búsqueda en las disyuntivas y las muchas alternativas que nos ofrece esta tarea, se inscriben sobre todo en el ámbito de las ciencias sociales.



16. El porvenir no me inquieta; lo que es duro a veces es el presente.

Johan Galtung.

Más de cuatro décadas después del comienzo de esta pesquisa, nos enfrentamos aún a un debate árido del cual se han extraído muchas conclusiones

y planteamientos, entre ellas muchas que consideramos de gran provecho para la composición teórica de este escrito. Sin embargo, y más allá de los estudios realizados a nivel mundial, percibimos que no se logra ni se materializa esa anhelada paz entre tantos contextos que carecen de ésta. Desde luego es evidente que si se investiga, por más que esta tarea ayude, la paz no se alcanzará mediante estudios teóricos, en espacios alejados de las crudas realidades contemporáneas. Pero investigar sobre la paz es importante pese a todo.

En este escenario pensamos que no estamos frente a una lucha perdida; un paso determinante para lograrla, –para llegar a la paz–, es definirla, instruirse en todo cuanto tiene que ver con ésta, entender qué es y qué puede significar, y asimilar que el reto de las soluciones viables y reales que propone se puede llevar a cabo. Esta determinación requiere el análisis preciso y profundo de realidades que se van transformando, de conflictos que en vez de hacerse frágiles se hacen más fuertes y complejos en el tiempo, en todo tipo de problemáticas globales o individuales que como el ser humano mismo con el transcurrir de las épocas, se dinamizan progresivamente degradándose con el tiempo.

Los estudios de la paz, sus investigaciones y su educación, están enmarcados en terrenos que poseen multiplicidad de facultades. Implementarlos como algo definitivo que debe saberse, conocerse, cotejarse y sobre lo cual tenemos una enorme labor y un compromiso por asumir en aprender y en enseñar sobre ésta y sobre su transmisión didáctica y pedagógica, lo plantearemos como un prontuario educativo imprescindible.

Los estudios y los hechos que se emprendan sobre la educación para la paz, no pueden quedar del todo reducidos a un ejercicio intelectual que categorice problemas y soluciones, ni a la implementación de algo que no se ha digerido, analizado, comparado, ni profundizado. De manera concreta y con una mirada en perspectiva, la investigación para la paz es efectiva y válida si se puede complementar con la acción y con la educación; es un ejercicio práctico que se hará visible y tomará forma en el aprendizaje de lo que promulga y en la enseñanza y ejercicio de lo que es en sí. Más aún, tenemos presente por otra parte

que las investigaciones y las acciones sobre la educación para la paz no son solo de orden pedagógico; en este orden de ideas y entendiendo la educación para la paz en una esfera ética y política también, nos acercamos a quién sin lugar a dudas sentó los postulados más determinantes para reflexionar sobre ésta. Analizar los planteamientos de Johan Galtung, nos conducirá a entender el planteamiento y las pistas para aproximarnos a los acontecimientos y pormenores de la educación para la paz.

Para Galtung esta investigación ha abarcado toda su vida. Para llegar a los fundamentos de su teoría, ha recorrido y sigue haciéndolo un camino de gran trabajo desde el plano intelectual y físico, desde el cual nos entrega sus aportes vitales y significativos que conforman los estudios pioneros de esta asignatura en el espectro contemporáneo.

Desde sus concepciones, comparaciones e investigaciones preliminares sobre las ideas y nociones de paz en Occidente y Oriente, hace énfasis en que las cosmologías de Oriente son más hondas al estar instaladas en el interior de las personas. Determina cómo son de un orden más de introversión alejándose así de lo global, acercándose y llegando a la armonía interior y la búsqueda de una espiritualidad en este proceso. En contraposición el autor compara cómo en el entorno occidental las nociones de paz, se plantean y se descubren como un concepto menos personal y más de orden general. El entender e inmiscuirse con la valoración de las ideas y conceptos para la paz en ambos hemisferios, nos aclara y nos devela, frente a qué tipo de evaluaciones ha investigado Galtung. Nos encontramos frente a quien atiende sobre todo a pensar y a reflexionar sobre la riqueza que existe en la amplitud de las concepciones de paz posibles, no solo a una, ni ceñida a la del racionalismo europeo, sino que de entrada nos confirma ese manifiesto de pensar en la paz, de una manera amplia y vasta, en donde diferentes visiones no solo de este concepto sino de muchos más deben ser aceptados, respetados y tenidos en cuenta. Por tanto, nos encontramos en medio del pensamiento de la consideración de la valoración por lo universal, no de lo particular.

En esta mirada, y en llevar más allá el determinar cómo el orden de los conceptos sobre la paz según el autor, se deben ampliar a diversos contextos culturales y antropológicos, los estudios de Johan Galtung, arrojan una lectura integral del problema. Las investigaciones, serán además efectivas a partir de la interdisciplinariedad, el compromiso de buscar soluciones reales y prácticas, e implementarlas hasta poder ponerlas en marcha.

Para este investigador de muchos campos que se ha definido a sí mismo como un cosmopolita transcultural, poder llegar a definir la estructura de los estudios sobre la paz, significó vivir y desarrollar un pensamiento y una obra multidisciplinar. Plurilingüe, educador, matemático, sociólogo, incursionó también en la economía, la filosofía, la historia y otras ciencias adicionales. En el año de 1972, afirmaría de manera concerniente a las investigaciones sobre la paz:

Definida como una ciencia de la realización humana, serviría de base a posteriores cambios y desarrollos, entendiendo la «realización humana», como el cumplimiento del potencial de cada ser humano a nivel físico (que nadie muera por carecer de los recursos necesarios) y mental (que todos tengan la oportunidad de encontrar la educación que desean). El objetivo final es la seguridad, el bienestar, la libertad y la identidad de cada ser humano, pero no porque se trate de valores en sí mismos sino porque estos valores, junto a otros, ofrecen el fundamento mínimo para el desarrollo personal.

(Galtung, 1985. p. 98).

Establecerá la investigación, promoción, y acción de la educación para la paz, a través de múltiples artículos y publicaciones junto con charlas, conferencias, conversaciones y explicaciones, en donde con el tiempo logrará concretar aún más sus definiciones del concepto de paz que buscaba. Finalmente llegará a la conclusión que la paz es la ausencia de violencia, y el término paz se utilizará para objetivos sociales que pueden ser complejos pero no imposibles de alcanzar.

En esta andadura, la teoría de la paz está íntimamente ligada a la teoría del desarrollo. Vale la pena mencionar que de manera imprescindible para Galtung la relación entre paz y desarrollo, es un concepto donde ambos términos están

estrechamente vinculados; se refieren a lo mismo, y uno depende estrictamente del otro para su existencia.

De la misma manera, los términos de paz y violencia estarán siempre vinculados. Sobre la violencia no nos indica una exhaustiva búsqueda para llegar a una definición de ésta, pero en contraparte nos instigará a ver los márgenes de su tipología, como según nos explica: "...habiendo claro está, muchos conceptos para definirla, la violencia está presente cuando los seres humanos se ven influidos de tal manera que sus realizaciones efectivas somáticas y mentales, están por debajo de sus realizaciones potenciales." (Galtung, 1985. p. 107).

Procederemos a concretar algunas concepciones e ideas adicionales en el presente esquema de las investigaciones y las teorías concernientes a los estudios de la paz. Diferenciaremos la violencia física y la psicológica. En la violencia física la muerte será el punto más extremo al que se pueda llegar, antes pasando por todos los tipos posibles de agresión física. La violencia psicológica es la que opera sobre el alma y la mente. Según Galtung, "Puede abarcar las mentiras, el lavado de cerebro, las diferentes formas de adoctrinamientos, las amenazas, etc., que sirven para disminuir las potencialidades mentales". (p.85).

De esta forma de violencia sabemos que son todo tipo de coacciones y de influencias ejercidas en diversos órdenes; los aleccionamientos y adiestramientos con fines programados de orden político o religioso, los amedrentamientos, las amenazas, los maltratos psicológicos y demás acciones contra la personalidad que trabajan desestabilizándola, y supeditándola a un fin determinado y que operan de una persona hacia otra o de un grupo a otro. Se generan, existen y conviven en un entorno que va desde entornos tales como un núcleo familiar, la conformación de una pareja, cualquier vínculo social, o laboral, hasta una política de estado. Como se puede ver, lo anterior tiene que ver con las ideas que hemos desarrollado en los acontecimientos históricos tanto de la escuela de Frankfurt, como en las experiencias de Hanna Arendt; la enajenación que se puede ejercer en un determinado contexto político que como ellos presenciaron en la primera parte del siglo XX, constituye una forma de violencia definida.

Galtung creará también, el concepto de violencia estructural que definirá como injusticia social. Ésta quizás es, una de las mayores luces de los aportes de Galtung: según él, se origina por todo un conjunto de órdenes, tanto físicos como organizativos, que no permiten procurar lo que se debe tener. Es un concepto que se puede aplicar en realidades en las que se produce un deterioro en la satisfacción de las necesidades humanas básicas como son el bienestar, la identidad, la libertad o el simple hecho de sobrevivir. En la violencia estructural nos aproximamos a la coexistencia de un conflicto entre grupos sociales, en el que siempre uno de estos actores saldrá en desventaja y el otro se llevará una mayor parte material, constituyendo un lugar común por ejemplo para que se propicie la desigualdad social.

Las acciones de la violencia estructural pueden ser indirectas y tienen ramificaciones que nos son evidentes en las que Galtung propone e incita ahondar. Por ejemplo, el hecho de que no se concrete ni se defina con todo el rigor con que se debería, la labor de investigar en la generación de fármacos, vacunas y tratamientos para enfermedades que diezman poblaciones, -como son los casos del sida o la malaria en África y otros continentes empobrecidos-, son una falta de acción y determinación latente que encierra un contenido alto de violencia por omisión de una acción ética del hombre para el hombre. La investigación científica que es factor de desarrollo de un estado, se constituye hoy como un ejercicio de intereses económicos. El hecho de que los países, personas o entidades que tienen los recursos con que llevarlas a cabo, y no lo hagan es una acción de negligencia y deshumanización frente a un problema de hondas consecuencias. Por lo general, -y es una paradoja-, los recursos que se extraen de los países africanos que padecen estos males son explotados por estados que se lucran altamente, y tienen y ganan una gran cantidad de dinero con lo que obtienen de esas explotaciones. Los beneficios que obtienen, por citar un caso concreto, las multinacionales que extraen petróleo, son muy valiosos. El hecho de que potencias y empresas asociadas económicamente no inviertan en estas investigaciones y no pongan en marcha equipos científicos pudiendo

hacerlo, que ayuden a la población inmersa en ese drama, son acciones tácitas violentas de una política económica dominante, de una forma de mirar y tratar al mundo y a sus personas generando un reparto injusto de la riqueza. En muchos casos se quedan con las ganancias, explotan y no aportan al desarrollo ni a la calidad de vida de ese lugar. Entendemos que este tipo de omisiones se constituyen como violencia también.

Por tanto se puede deducir que la violencia estructural y sus causas, no muchas veces serán visibles. Podríamos elaborar una larga lista de los muchos casos de violencia estructural que existen, aquí solamente esbozaremos algunos que consideramos determinantes.

Un caso común que existe ilustra cuando los sistemas políticos de cualquier ideología o tendencia generan que siga existiendo el hambre, y la miseria sin mitigarlas. Ocurre cuando los países, sus gobernantes y estructuras no solucionan ni aportan las necesidades básicas a su población, o cuando los bienes de cualquier orden y los patrimonios están mal asignados. Las sociedades donde las personas tienen la oportunidad de comer y en ese mismo contexto social, hay individuos que rebuscan en los desperdicios de la basura para llevarse un alimento a la boca, están inmersos en la violencia estructural también y son víctimas de ésta. La indigencia en las calles, el trabajo infantil, el desempleo, y la precariedad laboral, la falta de oportunidades para desarrollarse académica y profesionalmente, los millonarios presupuestos de los países gastados en otras cosas antes que en educación y comida, o a nivel global las diferencias abismales de la forma de vida en el contexto socioeconómico norte y sur, donde el sur siempre será territorio de desigualdades y de pobreza, son también ejemplos de violencia estructural. La violencia estructural es por tanto violencia política y falta de voluntad política, es omisión e indiferencia.

La violencia directa, la cual es visible, se concreta con comportamientos y responde a actos de violencia personal concretos y específicos. La violencia cultural que es invisible, se resume en hechos que están conectados a la religión,

las leyes, o a otros factores que tienen que ver con el conjunto de valores culturales en los que son educados los individuos.

En conclusión, los diferentes conceptos de violencia son para Galtung, un entramado.

Definiremos ahora el concepto de paz. El autor nos aclara, que una concepción ampliada de la violencia conlleva una concepción ampliada de la paz, es por ello que hemos analizado diversas opciones de violencia tipificada;

Así como una moneda tiene dos caras, representando cada una de ellas solamente una faceta de la moneda y la moneda entera, también la paz tiene dos caras: ausencia de violencia personal y ausencia de violencia estructural. Aludiremos a ellas como paz negativa y paz positiva respectivamente

(Galtung, 1985. p. 149)

Enfatizamos y definimos más ambos conceptos: Paz negativa: no la podemos diferenciar claramente. Es una suerte de apatía que sin saberlo patrocinamos al no denunciarla ni rebelarnos a ésta. La paz negativa es la concepción predominante en Occidente, plantea la ausencia de guerra, de violencia directa, de las agresiones físicas como un fin, así sencillamente la "no-guerra". Es un *si no me toca no me afecta*, es decir una de las posiciones humanas más egoístas que podemos vivir hoy.

La paz positiva, por el contrario actúa y se mueve al menos en un plano de reflexión y acciones claras que pueden ser contundentes: prepara el terreno para los conflictos antes y después de éstos, fortalece las lecciones del pasado para aprender de éstos, establece normas y relaciones con los sistemas democráticos y la sociedad civil; la paz positiva se logra con justicia y armonía social, no evade responsabilidades, da la cara al conflicto. Es un proceso que resuelve los enfrentamientos, que los aborda y se empodera en la sociedad para exigir vivir y transcurrir una vida y una ciudadanía en tranquilidad. Como alternativa, en el marco de tan precisas clasificaciones útiles por conocer de Galtung, consideramos importante hacer una reflexión sobre el problema, violencia-paz.

Erradicar la injusticia que ahora deducimos y entendemos que es violencia en estado puro, abre el camino para pensar también en las transformaciones sociales que nos proponemos. Educándonos y educando en el tema estamos más cerca de entender tanto la génesis de los problemas como su propia naturaleza y por tanto desde allí, tener el valor y la firmeza de proponer soluciones. Éstas deben enfocarnos hacia un bienestar común, donde todos podamos participar, allí hallaremos la paz positiva. Entender y acercarnos a las investigaciones para la paz también propone la idea definitiva de lo que vamos a denominar cultura de paz.

2.2 Educación para la paz.

Con las nociones ampliadas, abordaremos aún más el tema de la educación para la paz. Es un concepto contemporáneo, práctico y concreto para la educación; debe ser exhaustivo y debe pronunciarse de manera concisa y honda hasta llegar a ampliar los objetivos corrientes y ordinarios de carácter intelectual que se piensan del tema, hacia un ser que se plantee y determine dimensiones dinámicas y transformadoras.

¿Pero para qué educar en los conceptos de paz? La respuesta atiende a las hondas carencias en la precariedad intelectual y de la desinformación que tenemos de este tema que consideramos imprescindible en la educación que puede cambiar la dinámica del hombre y la mujer actuales. Asimilar los conceptos, transmitirlos, trabajar en éstos, y sobre todo hacer una inmersión tal que sea una reflexión que determine mover nuestra conciencia en el tema, son hoy instrucciones prioritarias en la educación y la cultura de un ser integral que tome parte y control de su vida y su sociedad, sin dejarse manipular por un orden y un adormecimiento colectivo establecido.

Educar en los conceptos de paz, traduce el entender y acercarse a la pedagogía del entendimiento y al detrimento del conflicto. Enseñar y aprender sobre la paz consigna y conlleva una pedagogía para consolidar el respeto humano de tantas formas posibles, es mirar al otro en su naturaleza dada y no intentar cambiarlo como nos plazca bajo nuestros parámetros culturales. Nos referimos a principios éticos, legales y no establecidos por la ley también, que pueden servir como norma de referencia para actitudes y conductas de todos los individuos independientemente de su origen étnico, religioso, social, económico, cultural, etc. Los intereses antropológicos, educativos y culturales particulares de los sistemas sociales, o de los grupos hegemónicos, así como de las clases sociales, potencialmente, pueden atentar contra estos propósitos, es por ello que esta discusión debe ser de carácter universal, sin contar ni pasar por los múltiples filtros que quieran coaccionar su desempeño.

Encontramos importante desarrollar un conocimiento histórico que lleve como propósito una fuerte toma de conciencia. Se requiere verdaderamente este posicionamiento, porque sin éste, no tendremos un suelo en que cuestionarnos sobre hechos que han pasado, que suceden en el presente y podrán ocurrir en el futuro. Si no sabemos qué fue lo que ocurrió en el horrible y macabro genocidio de Ruanda, ni en la matanza de Srebrenica, quizás no podamos entender por qué tales hechos no pueden ni deben repetirse. Si no conocemos la historia de la revolucionaria independencia pacífica de la India que hizo Mahatma Gandhi, la lucha contra el apartheid en la que participó de manera activa Desmond Tutu o los planes con increíbles resultados positivos de cultura y educación para la desmarginalización de las favelas de Sao Paulo, quizás no podremos ampliar en una mínima parte un espectro presente que configure estas ideas de paz.

En un contexto educativo para la paz, la historia pasada y contemporánea así como el análisis sociológico y antropológico, donde la historicidad pese, serán determinantes.

Por tanto, formar en la educación para la paz sumado a una acción consecuente solo puede producir efectos positivos y constructores de una mejor

sociedad que se proyecte hacia adelante y en un futuro inmediato. En un mundo conectado por una más que avasalladora tecnología, no hay excusa para no saber que le ha pasado a alguien en el otro lado del mundo. La educación que buscamos, definitivamente, propone que no se debe vivir así, ni enseñar a vivir así.

La educación para la paz conducirá a tomar acciones concretas sobre la paz y sus problemáticas. Ha de ser consecuente con la idea de paz y no puede consistir en hacerse ni enseñarse bajo parámetros de conveniencia para nadie porque en ese momento perdería su valor global. Sus contenidos deben ser cabales, amplios y realistas a la vez. No puede entrar de manera correcta en los medios de educación tradicionales ni conservadores que planteen cierto tipo de ciudadanos diseñados en un carácter en determinado, ni para un contexto social y político ya predestinado. No puede cuantificarse como materia si se enseña a nivel académico, ni calificarse con un examen indicando una nota de aptitudes intelectuales.

La enseñanza en la educación para la paz, no debe ser algo programado, debe ser por el contrario dinámico, integrador, no individualizador, adecuado a cada contexto social y educativo pero con líneas y valores universales como se destacó anteriormente. Si se transmite de esta forma, requerirá de propuestas actuales, vigentes, y dinámicas, acordes con las realidades circundantes y lejanas, a todos los niveles y condiciones, teniendo la capacidad de adaptarse al alumnado sin importar su origen o circunstancia. Sus contenidos deben ser flexibles pero ricos en conceptos precisos y claves. Deben contener un trasfondo ético de carácter universal.

El formular una pedagogía para la paz y transferirla, debería no tener impedimentos ni alterarse por escalas sociales; debería por el contrario, tender a la concientización y no al resentimiento de ningún tipo. Las actitudes de resentimiento de ninguna clase, como el resentimiento social, no le hacen ningún favor a la paz. La planteamos como una experiencia de vida, como un eje común, como un ejercicio de reflexión hacia una acción común.

La educación como máquina que clasifica en las sociedades es un gran error. De ello dependen factores económicos, sociales, generacionales y hasta de raza, sexuales y de otras condiciones. La sociedad occidental hace gala de ésto; en las sociedades altamente estratificadas como las del continente americano, los niños y los adultos compiten para tener un lugar de prestigio socioeconómico desde la educación privada pagada con altísimos costos. Esta injusticia social, con quienes no pueden tener una educación gratuita o por lo menos accesible y de calidad para poder después tener un lugar en el contexto de las profesiones y las salidas laborales que los mercados demandan, en los trabajos también estratificados, condenan más a la exclusión y a la marginación de las personas. El catapultarse al éxito por tener el privilegio económico de pagar un alto precio en una sociedad pobre, ya determina de por sí lo deshumanizada que puede ser esa sociedad. Nada más lejos de la paz que ésto.

La educación para la paz por el contrario propone no basarse para una jerarquía, no construye rangos, ni delimita escalafones. Su estudio sugiere no ser solamente para un conflicto determinado, o una sociedad en guerra; tienen que anticiparse a las potenciales problemáticas sociopolíticas y ser útil educando en evitar los conflictos. Debe servir en múltiples formas, como forma de respuesta y resarcimiento para la memoria de quienes fueron vulnerados de cualquier manera en sus derechos esenciales y fundamentales, y en su paz; desde a haber sido discriminado por una condición sexual, el ser vulnerada una mujer por su condición de mujer, o hasta el hecho de haber sido víctima de lo que conocemos hoy como terrorismo de estado son casos que ejemplifica la educación para la paz, planteando una pedagogía que confía en pormenorizar tales violaciones y derechos.

Los materiales y los medios llevados a la práctica tras entender la importancia de los contenidos de la paz, tales como conferencias, talleres, clases, juegos y actividades de diverso tipo, así como de acciones concretas que introduzcan elementos didácticos y pedagógicos sobre el tema, son imprescindibles para nuestro cometido educador sobre la paz. Éstos, trabajados a profundidad deberán

tener la capacidad de establecer una reflexión del por qué se dan ese tipo de situaciones que vulneran la paz y que tienden a instalarse en un ámbito de normalidad.

Se reitera, que la educación para la paz, no debe ser para las sociedades que atraviesen de forma justa un momento específico de conflictos. Tampoco para entornos o naciones en vías de desarrollo, ni subdesarrolladas particularmente. Debe ser para cualquier sociedad sin distinción indiferentemente del proceso o momento histórico, económico, o político que viva; debe atender a un alumnado y a ciudadanos sin margen de edad de todos los países y condiciones sociales, políticas y religiosas. Debe estar en todos los órdenes de muchas disciplinas y cobijar a quienes se planteen lejos de los apremios; servirá igualmente en el confortable ambiente de un colegio en Luxemburgo, que en una aldea indígena a las orillas del río Amazonas del Ecuador.

Los educadores, los transmisores de los mensajes, deberán estar informados, preparados y adaptados a fortalecer su materia de pensamiento, sin importar la sea que ésta, en una dinámica creativa y atractiva constante, donde las enseñanzas de la educación para la paz sean un punto de inflexión continua que realmente genere nuevas posturas, nuevos análisis y nuevas reflexiones que se retroalimenten de manera incesante. Una actitud de discernimiento debe estar presente siempre si queremos educar o ser educados en la paz. En nuestra idea de mejorar la educación y por medio de ésta la sociedad actual, la educación para la paz, debería ser un componente más de una educación general sin importar las asignaturas que aborde. Si se estudia para ser ingeniero o médico, asimismo se pueden introducir contenidos de educación para la paz; si se estudia para terminar el colegio en la educación básica secundaria también. Finalmente, las enseñanzas de los estudios de la paz, se constituyen como una actitud y una forma de mirar y relacionarse consigo mismo y con el mundo. Es una ética del diálogo humano, y del civismo que nos debemos hacia nosotros y hacia la sociedad y el hábitat que moramos; debería ser una constante vital para alcanzar una vida más integra.

2.3 *En Pie de paz*, la publicación.

Se mencionó que las investigaciones para la paz, son un ejercicio medianamente nuevo en términos históricos. Pertinentemente con el contexto español, nos proponemos tratar el tema desde el punto de vista que nos concierne en las perspectivas pedagógicas y educativas.

La historia de España, se ha desarrollado como en otros lugares del mundo con gran intensidad; un ámbito en el que durante el siglo XX, se desplegó y vivió una serie de dinámicas, hechos y sucesos de alta relevancia socio política y económica, que en términos generales en su historia reciente, nos interesa estudiar ahora desde la transición democrática. Coincidiendo con un orden internacional de cataclismos que franqueaban la paz desde muchos ángulos en esos años, siendo la investigación para la paz algo empírico, al calor de acontecimientos como el nacimiento de movimientos pacifistas internacionales y sus influencias a nivel mundial, el antimilitarismo en auge de la época que conllevaba posturas precisas como el ingreso de España a la OTAN³, se propicia el encuentro del entorno para hablar y tratar de paz; un campo de trabajo y de discusión en el clima del suelo español.

De manera paralela nacen organizaciones sociales, ONGs, fundaciones y asociaciones que promoverán la paz, el entendimiento y la tolerancia por la diversidad, sembrando una semilla de carácter social y humanitario que desembocaría con fuerza en los primeros gestos de reacción al drama del problema naciente de la inmigración en los años noventa en la península. Antes de esa década, precisamente en 1987, nacerá la publicación de la que hablaremos en esta parte del texto *En Pie de paz*. En un entorno en donde la sociedad española pensaba ahora e investigaba en temas de paz, esas ideas y reflexiones se abrirían camino en forma de publicación. El movimiento ético, político, humano y social que comenzaba a remover las conciencias, encontró un recurso paralelo para soportar el peso de los nuevos valores promovidos por las ideas de la paz.

Algunas características determinantes que enmarcarían el tono de la revista serían la participación mayoritaria de mujeres en la confección de la revista, en los artículos y línea editorial, así como un enfático tono político y social que haría de la publicación un hecho importante para el análisis de las ideas que promovía. Como lo definen Elena Grau Biosca, Violeta Ibáñez Royo, e Isabel Ribera Domene, en un artículo que hace referencia a las mujeres y a la actitud comprometida que las unía en la revista:

Nos reconocimos en una trayectoria impregnada por el deseo de hacer política. Política como intervención para cambiar la vida, así en grande, la vida social y nuestra vida. Para nosotras el sentido de cambiar la vida social lo daba la percepción del sufrimiento humano. La política, por tanto, era intervención con el horizonte de la justicia. Justicia es una palabra grande presente en muchos discursos e ideologías. Es una palabra que por su grandeza si se desencarna se queda vacía, sin posibilidad de representación, sin rasero verdadero que le dé medida.

(Grau Biosca, Ibáñez Royo, Ribera Domene, 2002. p.132)

Sabemos que la andadura de crear esta revista no sería nada fácil, sin embargo hoy conocemos cómo de manera concisa y coordinada con grandes esfuerzos, manejaron directrices y puntos comunes equitativos, y fortalecían la discusión enriqueciendo lo que se iba conformando; así emanó un proyecto complejo, diversificado en perspectivas, en prácticas y quehaceres de muchas dimensiones. Entre Zaragoza, Madrid, Asturias, Burgos, Sevilla, y Barcelona, las colaboraciones y el trabajo en equipo dieron como resultado una realidad sin esperar ni imaginar los muchos años que tendría por delante la joven revista.

Por citar solamente algunas de las personas que cimentaron este proyecto, están, Marian López Fernández Cao, Carmen Magallón, Víctor Viñuales Edo y las anteriores mencionadas arriba.



17. Ejemplares de *En Pie de Paz*.

¿Pero, y de qué podría hablar y contar un revista que se llamara *En Pie de Paz*?

La publicación manejó conceptos y relaciones transversales que iban más allá de la mención evidente de su nombre. Fue creciendo con el tiempo como en un ovillo enorme, en un sinnúmero de enfoques que corresponderían con el transcurrir de los años, a revisar no sólo el acontecer que podría tocar lo que se relacionara con la paz, sino que además se erigió de ideas que abordaban líneas de investigación que hicieron del tema de la paz, un conjunto vasto y profundo que planteaba una mirada más allá de lo esencial que hubiese podido tratar.

Tocaron e investigaron temas como la perspectiva de género, la justicia internacional, el concepto de desarrollo, los procesos de paz internacionales, los genocidios recientes, la marginación, la pobreza y la violencia, y recogieron acontecimientos de orden internacional como las cumbres de Naciones Unidas, o la puesta en marcha de temas educativos como el de la importancia de una convivencia ética en las aulas.

Otros temas como el tratamiento que se le dio a lo que pasaba en Los Balcanes, el accidente de Chernóbil, los debates mundiales sobre las pruebas nucleares, los conflictos en Nicaragua, Guatemala y Chiapas, la incesante violencia en Colombia, el creciente terrorismo a nivel mundial, la llamada a un ecologismo necesario, el drama de la situación en Chechenia, la educación artística y la educación como motor de desarrollo, la ética y los derechos humanos fueron otras de las materias tratadas en diferentes ejemplares. *En Pie de Paz*, llegó al lugar que se trasciende al hacerse consiente de la realidad ajena, de mirar más allá de las propias fronteras y de los problemas propios, se convirtió en una voz de actualidad de las diferencias, con advertencias y de avisos sobre lo que sería ese tiempo. El concepto de paz, también se estudió e investigó en la revista; la importancia de la educación para la paz, como parte fundamental para transformar y cambiar la sociedad se formuló por parte de diversos autores. No entraremos a valorar la trascendencia de la revista que no fue por otra parte un éxito comercial ni editorial. Nos interesa decir finalmente que éste tipo de publicaciones, comenzaron a despertar una conciencia y a informar de hechos determinantes para el mundo y constituyen elementos importantes para entender la actualidad y mediante ésta reconocer y establecer reflexiones determinantes para la educación para la paz.

2.4 Federico Mayor Zaragoza, la cultura de paz.



Salgamos de esta dudosa tolerancia que nos hace tolerar lo intolerable la miseria, el hambre, y el sufrimiento de millones de seres.

18. Federico Mayor Zaragoza.

Se ha determinado tomar la figura de Federico Mayor Zaragoza en relación a dos aspectos particulares: la educación y la creación. Ambos plantean la idea de un ser integral y lo definen como ejemplo ético para la sociedad contemporánea.

El siguiente apartado, se formula por tanto, para abordar los campos mencionados de manera paralela a su trayectoria, y pensamiento. Nos proponemos con ello, hacer una lectura de lo que representa su relevancia y condición humana. No pretendemos en ningún momento de este apartado mostrarlo como una figura política ni tampoco como un ejemplo intachable de conducta. Simplemente, es el ejemplo de una persona que consideramos ha hecho

aportes válidos y positivos a la sociedad actual y que como tal merece ser incluido en esta investigación.

2.4.1 Educación y cultura de paz.

Sabemos que Mayor Zaragoza se licenció en Farmacia, se doctoró posteriormente y ejerció como docente; fue profesor ayudante, adjunto de enseñanza superior en Madrid y catedrático de Bioquímica. Sería también a continuación rector de la Universidad de Granada y presidente de la Delegación del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, CSIC.

Hasta en sus vinculaciones institucionales y gubernamentales, la educación desde un lado o desde otro ha sido su campo de acción, su trabajo y su preocupación. En relación a ésta, propondrá unas condiciones específicas para un modelo global; relaciona el término con los conceptos de desarrollo, democracia, justicia, derechos humanos, la ética como la dimensión que rija nuestros actos, y una conciencia que se humanice ante el otro, ante el desfavorecido.

En su reflexión atiende los conceptos que de lo particular van a lo general, de la persona hacia el mundo, de adentro hacia afuera y se vinculan antes que nada con un individuo que se debe conocer primero así mismo y que después teniendo claro este concepto, que implica por ejemplo la estima propia y la seguridad en quién somos y como somos, puede abordar el entorno.

Según Mayor Zaragoza (2009), “educación en ser uno mismo, dirigir con sentido la propia vida, según definición inmejorable de don Francisco Giner de los Ríos. (p 79).

Sabemos por otra parte que el término cultura de paz fue creado por Federico Mayor Zaragoza siendo Director General de la UNESCO, lo recogemos tomado de una entrevista digital:

En efecto, en 1995 se aprobó en sesión plenaria de la Conferencia General de la UNESCO, la siguiente definición de cultura de paz: “una cultura de la convivencia y la equidad, fundada en los principios de libertad, justicia y democracia, tolerancia y solidaridad; una cultura que rechaza la violencia, se dedica a prevenir los conflictos en su origen y a resolver los problemas por la vía del diálogo y la negociación; una cultura que asegura para todos el pleno ejercicio de todos los derechos y les proporciona los medios para participar plenamente en el desarrollo endógeno de la sociedad.

Mateos García. A. (2004). ¿Por qué una cultura de paz?

Federico Mayor Zaragoza en conversación con Ángeles

Mateos Recuperado el 20 de marzo de 2012 de

<http://them.polylog.org/5/dmf-es.htm>

Retomando las ideas del autor sobre educación, enfatiza cómo permite al ser humano poner en práctica su capacidad creativa. Desde el ser mismo, hacia los primeros agentes con quienes socializamos y construimos el edificio de nuestras vidas, entran en estas arquitecturas el diseño del aprendizaje entre el hogar, la escuela y la sociedad. Es precisamente en el hábitat de cada persona donde se configura el ser, su identidad y las ideas y ética que regirán como es y cómo actúa en su desempeño todos los días de manera consecuente. Zaragoza, percibe cómo la educación es una vía para el afianzamiento de nuestra identidad y de nuestra pluralidad, pero también de un destino común,

Para afianzar los fundamentos del espíritu, en momentos en que las brújulas intelectuales y morales son más apremiantes que nunca. La educación que libera, que confiere esta “soberanía personal” que permite a cada persona dirigir con sentido su propia vida, que elabora sus propias respuestas y no actúa al dictado del inmenso poder mediático que hoy uniformiza y gregariza tantas conductas.

(Mayor Zaragoza, 2009. p.141)

De lo particular a lo universal, tiene claro cómo la educación es la base en la que podemos cimentar la vida. Llamará luego a los estados, a los educadores, y los administradores a mirar de forma seria y comprometida a la educación, como

forma de militancia definitiva, como actitud de alto nivel que se engendre desde la libertad.

Determinará así mismo cómo es tan vital la educación, que sólo a través de ésta, junto con la ciencia y la cultura, logran producir conductas y hábitos de concordia, diálogo y tolerancia. Es aquí donde integrará, los términos educación y paz en una sola correlación. De manera concisa, encontramos en su escrito *Educación en un mundo asimétrico* del año 2004, los puntos recogidos que resumimos de su propuesta educativa y de paz:

- En los momentos de crisis, de pérdida de identidad, y de violencia, todos coinciden en que la solución reside en la educación.

- Cada ser humano único, y es capaz de crear: está dotado de cualidades distintivas que son su esplendor y perspectiva.

- Es necesaria una educación para la participación para fortalecer un sistema democrático basado en el diálogo y la escucha. La ciudadanía plena involucra no ser espectador y receptor simplemente sino figurar, librando cada uno su papel en el escenario de la comunidad a la que pertenece.

- La educación debe ser para aprender a conocer, a hacer, y a vivir juntos según las ideas de Jacques Delors.

- La educación necesita de formación para el ejercicio de los derechos humanos. Nos referimos a derechos y deberes que permiten la integración del individuo en la sociedad y su dignidad.

- Debemos formar en el diálogo, el entendimiento, la constancia, y el arrojo.

- En las ideas de la educación para la paz, si queremos paz, debemos contribuir a construirla en todos los entornos posibles; desde uno mismo, en el hogar, en la escuela, y en el mundo.

- Si el futuro depende de la calidad de la educación, depende de la calidad de los educadores por tanto. La sociedad entera debe contribuir para que las condiciones de esta tarea sean inmejorables.

En relación a lo anterior, la cultura de paz es la síntesis de ir en contra de una cultura de violencia. Favorece la razón, el diálogo y la conciliación. Es un actuar cotidiano que fomenta acciones de paz, de respeto, de entendimiento y de justicia. Promueve siempre el diálogo, negocia y concierta. Cree en los derechos y legítima a cada persona para desarrollarse en la sociedad. La cultura de paz, no distingue ni discrimina, no estigmatiza, no es belicista. Plantea dignidad, igualdad y respeto de la persona, porque sin estos valores, vendrán los conflictos. La cultura de paz, necesitará de otras condiciones y de factores para darse: es a largo plazo porque presume fundar un estrecho vínculo entre paz, desarrollo, justicia y democracia.

Es un proyecto que nos debe competer a todos. Ser responsables con las futuras generaciones requiere un esfuerzo si queremos dejar un entorno de paz que se pueda heredar, y dejarles un mundo mejor que el que encontramos

2.4.2 Creación.

Teniendo presentes las relaciones explicadas por las actitudes que buscan la paz, que entendemos ahora son concernientes con el desarrollo de la creatividad, destacamos por último su interés por la creación literaria. Destacamos este aspecto de su personalidad por que ejemplifica como la creación y una cultura de pensamiento equilibrado y más sensato que no reacciona de manera inmediata a la visceralidad del conflicto o el ataque van de la mano en muchas ocasiones. Esta característica de su temperamento se vincula con sus preocupaciones humanitarias, políticas y sociales. Se demuestra en la parte de su creación, en esa parte artística, -quizás la faceta más desconocida de su trabajo y que a veces se ha considerado inferior a su responsabilidad y pensamiento-, el sentir y el hacerse más humano a través del arte. Frente a lo que le preocupa, indigna, y asombra, se expresará mediante la escritura creativa.

En diversos poemarios, ensayos y artículos, así como en su blog, define sus ideales y refleja sus conclusiones sobre su mirada del mundo. Sin embargo *En Pie de paz* (2008), libro que queremos traer para cerrar este apartado es quizás el que condensa lo que nos interesa de la fusión de sus ideas y su faceta creativa. Con prólogo de José de Saramago⁴, traduce y converge en los lugares de una ética vigente hoy y de todos los problemas que ha visto en el tiempo. Finalmente la esperanza en la razón humana, arman este lugar que apela a la conciencia de las cosas como forma ineludible como su propia solución.

En una entrevista recogida de la web, que encontramos escrita por la periodista Alicia Montesdeoca, nos lo describirá como un libro que se acerca a una de las formas más terribles de la belleza, la literatura. Según la autora,

En su compromiso, el autor ha recorrido muchas ciudades, muchos escenarios de lo terrible de la barbarie, de lo hermoso de la supervivencia, y estos poemas en ocasiones son una bitácora del recorrido interior que supone asomarse a tales abismos; pero sus líneas también son el cuaderno de bocetos en el que se perfilan las herramientas de voluntad y emoción para los puentes y los caminos del futuro.

Montesdeoca. A. (2008). Comentarios *En Pie de paz*.

Recuperado el 12 de abril de 2013 de

http://www.tendencias21.net/libros/En-pie-de-paz_a33.html

Nos interesó mostrar la faceta creativa de Mayor Zaragoza para determinar cómo los actos creativos tienen que ver con una posición que puede ser más humana en ciertos casos. En nuestro empeño, nos valemus de este ejemplo para analizar y reflexionar sobre el tema.

2.5 Memoria histórica y educación para la paz.

En los temas que nos proponemos investigar para el diseño de la propuesta educativa que queremos trazar, nos proponemos adicionalmente reflexionar en los siguientes temas: los referentes de la recuperación de la memoria y de la memoria histórica como mecanismos de conocimiento, reflexión y acción sobre hechos que deben considerarse irrepetibles de manera tajante.

La reconstrucción de la memoria reviste una gran cantidad de consecuencias que determinamos son de valor indiscutible y de gran utilidad para cualquier entorno social. Hacemos hincapié en que las ideas de la memoria histórica son particulares y sobre éstos no existe un modelo o un criterio igualitario de tratamiento. Ni debe ni puede ser así. Junto con las herramientas jurídicas específicas que deben desarrollarse en un marco democrático para que la memoria salga a la luz, y junto con los consecuentes hechos que esto traerá, los esfuerzos de investigación para activar el tiempo acontecido con sucesos no esclarecidos, deberán estar conducidos a reivindicar y a completar verdades a medias, a identificar procesos y hechos incompletos, legitimaciones no dadas, y a deslegitimar otras. El reconducir el curso de la historia vigente y establecida, en una serie de acciones culturales, sociales, y políticas que son de manera significativa un ejercicio hacia la justicia que no se hizo en determinado momento es el propósito que busca la memoria histórica.

Construir y erigir en el marco de la historiografía de la memoria nos transporta a valores democráticos y educativos. Éstos se constituyen como construcciones ejemplarizantes para llegar a el camino de la una pedagogía social efectiva. Sin embargo, revisar la memoria y denunciarla, tiene y tendrá siempre grandísimos detractores en un juego de intereses y de núcleos que por conveniencia no pueden estar de acuerdo a que el pasado se revele, se difunda o se investigue.

Sin memoria histórica, estamos condenados a repetir en primera instancia lo que se hizo con total libertad jurídica y moral. Si lo que se hizo era condenable y atentó en la justicia contra la integridad, la libertad y la dignidad de una persona, de un pueblo o de cualquier colectivo, sin este conocimiento, sin enterarnos de que lo que pasó existió de verdad, sus causas, sus actores, y todo cuanto tenga que ver con un hecho enterrado en el pasado, quedará impune y libre de cargos judiciales, históricos o éticos, y para sus responsables y la sociedad nada habrá sucedido. La estática de la historia amañada y acomodada, junto con la voluntad humana de que sean invisibilizados y olvidados estos actos, serán los vencedores en una suerte de exención que pasará una factura histórica de muy alto costo a la sociedad que patrocine estos abusos y atropellos sin que se juzguen como debe ser.

En la pedagogía de la reconstrucción de la memoria de la educación para la paz, se ilustrarán dos ejemplos consecuentes que consideramos significativos para la sociedad contemporánea a manera de explicación del anterior supuesto. Son dos momentos y dos casos que contienen elementos característicos de la reconstrucción de la memoria, y que recogen los testimonios de lo que no debería haber pasado, y hoy se presentan como la denuncias traídas a la luz. Si insistimos en ello es porque creemos importante crear una pedagogía de la relación de la memoria histórica y la educación para la paz.

2.5.1 Dos casos para no olvidar y en los que educar: Marshall Meyer y el Centro de Memoria Histórica de Colombia.

En primera instancia, traemos a la luz, el informe realizado por el escritor argentino Ernesto Sábato y otras destacas personalidades que integraron La Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP), creada por el presidente de la Argentina Raúl Alfonsín en 1983, y que daría como resultado el llamado Informe Final que tendría como desenlace la publicación

del libro *Nunca más*. El título del libro correspondió a la frase empleada como lema por aquellos sobrevivientes del Gueto de Varsovia para referirse al pasado Nazi de crueldad que padecieron.

En la historia del caso de Marshall Meyer, los propósitos humanos de la justicia, los derechos humanos y la posterior memoria histórica para educar y tomar ejemplo en el presente se hacen testimonio vivo hoy. Nació en Brooklyn, Nueva York, U.S.A, en 1930 y se crió en Norwich, localidad de Connecticut. Ya 1958 se convertiría en rabino. Estudió en la Universidad Hebrea de Jerusalén en la mitad de la década de los años cincuenta y se doctoró en filosofía de la religión en la Universidad de Columbia. En 1959, junto a su esposa, fue enviado a la Argentina con el propósito de ser rabino asistente de la creciente Sinagoga de la Congregación Israelita Argentina.

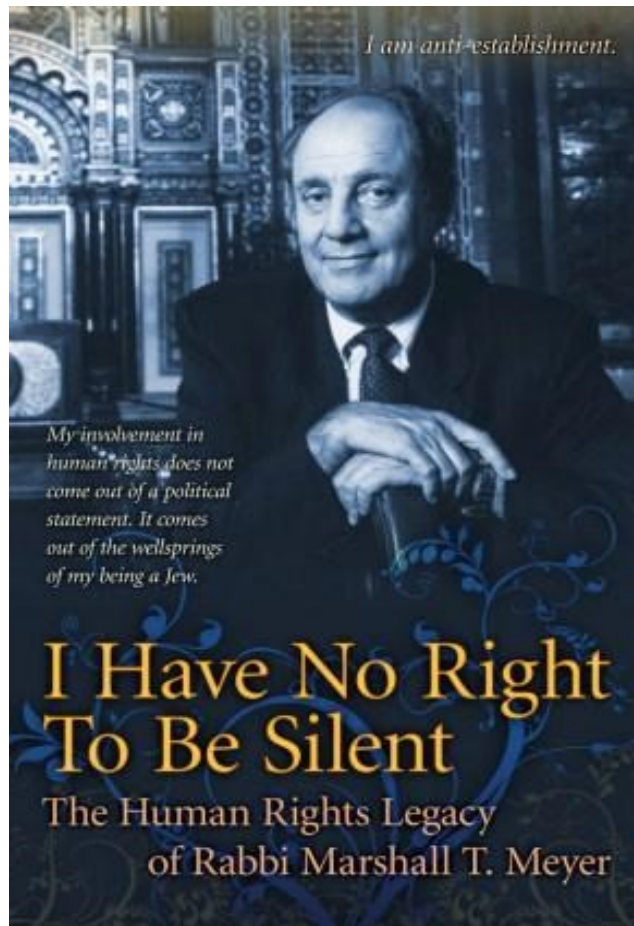
Desde ese entonces empezaría a trabajar con la comunidad creando campamentos de verano, acercándolos un judaísmo de carácter sosegado, fresco y humanista lejos de la convencionalidad con que percibía la religión judía y su transmisión. En 1962 fundó el Seminario Rabínico Latinoamericano; el primero existió en América Latina; allí ordenó rabinos que se disgregarían por el continente llevando su mirada del judaísmo poco convencional. Allí mismo se convertiría en profesor de teología, filosofía, y otras asignaturas relacionadas con la fe judía. Creó en 1963 la Comunidad Bet que sería posteriormente la sinagoga de referencia más importante de la ciudad de Buenos Aires. Miembro de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos, encamino sus esfuerzos para trabajar en los derechos humanos desde el judaísmo; así fundará el llamado Movimiento Judío por los Derechos Humanos. Su tiempo en la Argentina coincidió con las dictaduras militares que abarcaron el periodo de los años desde 1976 a 1983.

Criticó y militó activamente desde su sinagoga y desde diversas publicaciones contra de las vejaciones que empezaron a darse, buscando el paradero de cientos de desaparecidos de los cuales nadie daba razón. Denunció

la situación con vehemencia y coraje, amparándose en una especie de protección especial con la que contaba al ser rabino y extranjero a la vez.

Son numerosos los testimonios recogidos hoy por el fondo compuesto por archivos que lleva su nombre y que documentan su vida, su compromiso social y los innumerables riesgos que asumió en sus propósitos humanitarios. Visitaba las cárceles, ayudaba a cientos de familias y personas que más allá de su fe, tenían un familiar desaparecido, desconocían el paradero de personas allegadas o se hallaban perseguidos políticamente. Una gran parte de la sociedad afectada por este drama le rogaba al rabino que intercediera por sus allegados frente a los estamentos militares, le pedían consejos y protección a lo que siempre accedía de manera generosa; le solicitaban ayuda de cualquier forma posible. A pesar de empezar a recibir muchas amenazas por sus actividades no se cansaba ni dejaba de involucrarse más y más en el que pensamos es uno de los capítulos más oscuros de la historia reciente de América Latina. Sin saberlo Marshall Meyer se convirtió en uno de los más importantes activistas de derechos humanos durante ese tiempo que sería conocido como El proceso. Meyer es hoy recordado por lo que hizo, por su trabajo y su activismo en pro de la justicia social. Su legado contiene la idea determinante de que todos somos responsables por hablar y actuar en consecuencia en contra de la injusticia.

En vida recibió múltiples honores y reconocimientos de gobiernos extranjeros y del argentino. Su historia es ahora un símbolo contra la infamia de los actos humanos. Tras vivir en la Argentina durante 25 años regresó a los Estados Unidos en 1984, donde murió en Los Ángeles en 1993.



19. *Aseguremos la voluntad de la mayoría reafirmando los derechos de la minoría. Basta de slogans. Basta de clichés. Respetémonos las diferencias de opinión. Debemos quebrar los moldes de la pasividad.*

Marshall T. Meyer

El propósito de la investigación de la vida y obra de Meyer y de los muchísimos esfuerzos que llevó a cabo en pro de una sociedad más justa, son hoy un ejemplarizante modelo, para poner en marcha la importancia de los ejercicios de la memoria histórica. Consideramos que desarrollar un trabajo pedagógico sobre su figura es un ejercicio de gran valor que puede favorecer a las presentes y futuras generaciones. La figura y la memoria de Meyer hoy constituyen un ejemplo de gran envergadura, conocidos en muchos lugares del mundo.

En segundo lugar, y ejemplo, exponemos la labor que hace el Centro de Memoria Histórica de Colombia. Definamos según ellos mismos a que se dedican y en que centran sus esfuerzos:

Memoria Histórica es un grupo de investigación perteneciente a la entonces denominada Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR) que tiene como objetivo elaborar y divulgar una narrativa sobre el conflicto armado en Colombia que identifique “las razones para el surgimiento y la evolución de los grupos armados ilegales”, así como las distintas verdades y memorias de la violencia, con un enfoque diferenciado y una opción preferencial por las voces de las víctimas que han sido suprimidas o silenciadas. El grupo formula propuestas de política pública que propicien el ejercicio efectivo de los derechos a la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición. Por medio de la investigación de temas transversales y casos emblemáticos de la violencia en Colombia, aspira a construir un relato incluyente, no solo en cuanto al producto –los informes– sino también en relación al proceso mismo de construcción.

Memoria Histórica. (2010). Recuperado el 15 de sept. de 2012, de <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/>

Podemos decir que la metodología que emplean y las investigaciones que ponen en marcha, tienen un carácter decididamente educativo; implican ejercicios participativos y diálogos con habitantes de las regiones donde sucedieron los hechos, así como la realización de talleres, conversatorios, entrevistas, exposiciones, trabajos fotográficos y audiovisuales, y la compilación de formas de expresión creadas por las propias comunidades. Su pretensión es dar un territorio favorecido a las voces de las víctimas del conflicto.

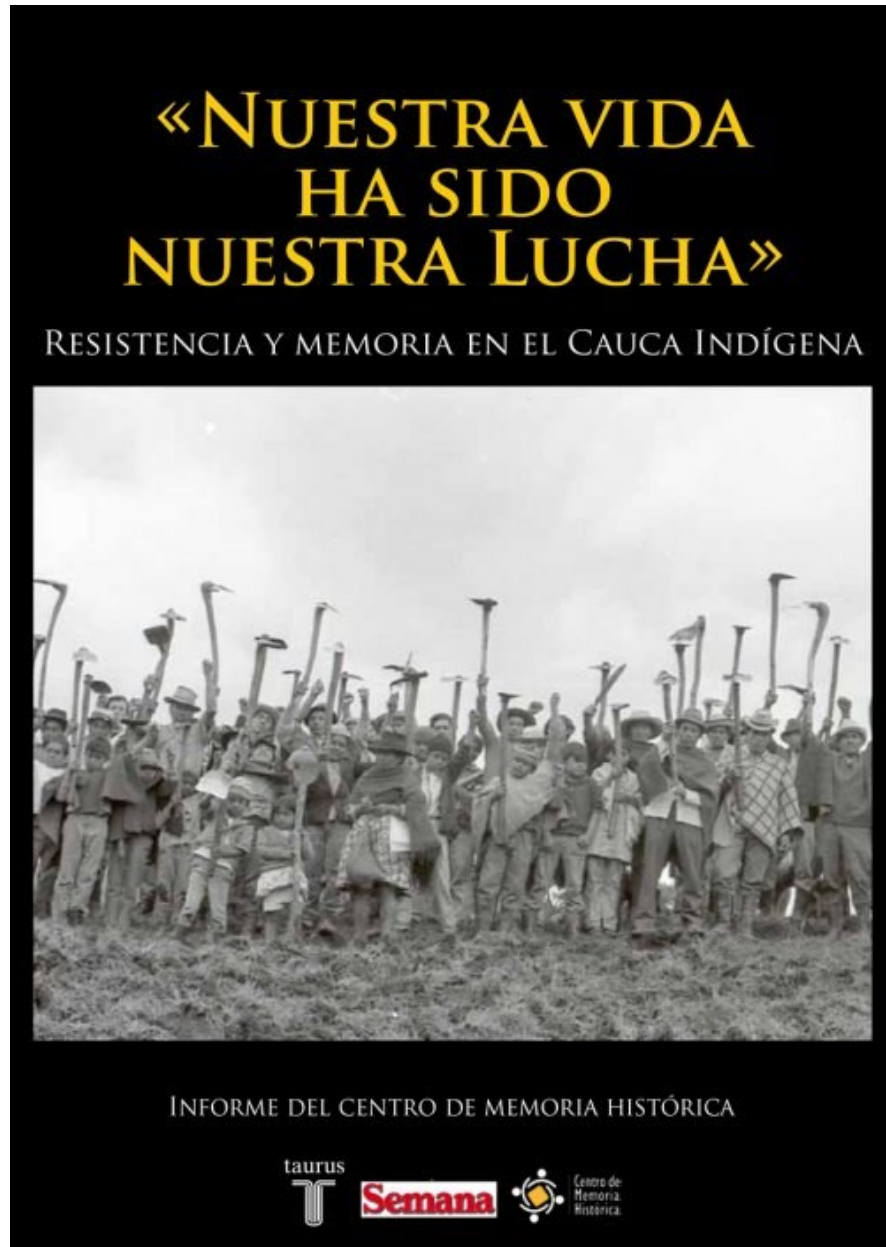
Las publicaciones del Centro de Memoria Histórica de Colombia, cumplen hoy un papel definitivo en la pedagogía de la educación para la paz hoy en el país latinoamericano, y son ejemplo de un proceso del cual se espera dará frutos a muy corto plazo; son sin lugar a dudas, tras más de cincuenta años de conflicto armado en Colombia las investigaciones pioneras del conflicto. Sus averiguaciones y denuncias dan lugar a textos que como emblema del horror de

masacres perpetuadas por paramilitares y guerrilla en el suelo colombiano, confirman la guerra que ha vivido sin cese en el país desde hace casi sesenta años. Los títulos como *Trujillo, El Salado, Bojaya, La rochela, El tigre, o El Placer*, son algunas de estas investigaciones que recogen el análisis histórico y la reflexión de lo sucedido allí, como si muchos de estos títulos con nombres de pueblos perdidos en la geografía Colombiana solo se pudieran conocer por el horror vivido en sus suelos.

Por otra parte y de manera constructiva y reconstructiva, el centro, elabora informes transversales que son necesarios para la reflexión de lo que ha pasado *Memorias en tiempos de Guerra, Tierra y Conflicto, Caja de Herramientas, Justicia y Paz: Tierras y territorios en la versión de los paramilitares, Los Silencios y los olvidos de la verdad, Mujeres y Guerra; víctimas y resistentes en el campo colombiano, o “Mujeres que hacen Historia: Tierra, cuerpo y política en el Caribe colombiano*, son las investigaciones que respaldan la posición de la Comisión en una labor ejemplarizante que cuenta con la ayuda del gobierno colombiano, una buena cantidad de organizaciones internacionales y de gobiernos extranjeros. Uno de los títulos que puede condensar de manera más simbólica el acontecer de los hechos de la violencia en Colombia es *Nuestra vida ha sido nuestra Lucha. Resistencia y memoria en el Cauca Indígena*. Es una investigación sobre los pueblos indígenas en medio del fuego cruzado y la lucha por su subsistencia desde siempre. Etnias como los Paéces, Yanaconas, Guámbianos, Coconucos, Emberas e Ingas del departamento del Cauca, en el sur del país, cuentan la historia de su participación política y su persistencia en medio del desplazamiento, las masacres y la apatía de la sociedad y el gobierno.

Nos interesa remarcar el hecho de que las investigaciones, trabajos y acciones como las de este centro son de suma importancia para establecer una reflexión crítica sobre los problemas vividos que aún persisten. Sin la memoria histórica, es difícil concretar los escenarios institucionales y jurídicos que supongan implantar justicia sobre hechos ocurridos. En el caso de la educación para la paz a nivel humano y educativo, el aprender a reflexionar, trabajar, dialogar y actuar

sobre lo que ha sucedido es un ejercicio indispensable para reconocer la existencia de lo que no puede volver a sobrevenir.



20. Portada del libro *Nuestra vida ha sido nuestra Lucha. Resistencia y memoria en el Cauca indígena*.

Los esfuerzos encaminados a reconocer la memoria histórica, son herramientas imprescindibles para la educación para la paz; sin el informe final, ni las publicaciones e investigaciones del Centro de Memoria Histórica de

Colombia, estaríamos lejos de ver, saber y entender que pasó y está pasando en ambos contextos.

Borrar en silencio sin confrontar la verdad de un conflicto, dejar que la injusticia se lleve la razón, a todo nivel, desde una pelea entre niños de un colegio, hasta pretender eliminar hechos que verdaderamente ocurrieron en un estado, sin que hayan sido aclarados, solo conducirá a perpetuar una cadena de odios, resentimientos desencuentros y rencores que no tiene ningún futuro de mejorarse. De esta manera solo nos queda una espiral de violencia que no cierra un ciclo nunca y se repite continuamente.

2.6 Sobre los Derechos humanos en el marco de la educación para la paz.

La educación que concierne al conocimiento y al respeto de los derechos humanos debe involucrar los aspectos fundamentales para una cultura de paz. Como si de una sola voz unida, en un conjunto de múltiples condiciones propicias que intentará unirse y fusionarse, es ineludible sembrar el camino hacia el conocimiento y el entendimiento de los derechos humanos. Debemos comenzar por el determinante hecho de que están, y existen consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Éste es un documento declarativo adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 217 A (III), del 10 de diciembre de 1948 en París, que recoge en sus 30 artículos los Derechos Humanos considerados básicos. Sus antecedentes históricos abarcan referencias de los griegos traspasadas a los teólogos y filósofos como Santo Tomas de Aquino, El Kurukan Fuga o Carta de Mandén⁵, las ideas de Antonio de Montesinos y de Bartolomé de las Casas en la conquista del nuevo mundo, pasando por la Ley de Habeas Corpus durante la Revolución inglesa, a la luz de la teoría del contrato social, y la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789, durante la revolución francesa.

Se ha recorrido de manera progresiva un camino, que pareciese tener implícito el sello inherente de la búsqueda humana por reivindicar la dignidad humana, en múltiples y diversos contextos sociales e históricos, y el encontrar una base ética, legal y moral que debe fundamentar la regulación de un orden universal sin ningún tipo de exclusiones.

Sabemos que los derechos humanos y sus posibilidad jurídicas, surgieron como una estrategia en el seno de la inconformidad social. López (2008), afirma: “Los derechos humanos son una posibilidad ética, basada en la razón, nacen tras incansables luchas de personas excluidas de tantas maneras posibles y son para la modernidad definitivos para continuar el devenir del ser humano en las sociedades”. p (157). La transformación del mundo y de la razón del individuo, formularan la constitución de los derechos humanos. Si el hombre puede arrasar, devastar su propia condición, si puede mancillar, ultrajar, violar, vulnerar, humillar su vida y su condición en el mundo hacia los demás, los derechos humanos están para recordarnos que el transgredir ese orden de respeto y de haberes no puede ser algo que pueda hacerse sin más. Inherentes a la persona, irrevocables, inalienables, e irrenunciables; por definición, el concepto de derechos humanos es universal e igualitario.

En el marco de la educación para la paz es de vital utilidad su conocimiento como una herramienta de trabajo, de ayuda y de autocrítica. Deben constituir una medula espinal para esta educación. No en vano, los términos educación para la paz, y derechos humanos son indivisibles.

De la misma manera que se ha preguntado para qué educar para la paz, la pregunta que surge de manera evidente sería: ¿para qué educar en derechos humanos? Para responder a éste cuestionamiento, debemos analizar el contexto al que nos referimos.

Los derechos humanos contienen una dimensión educativa de gran trascendencia. Partiendo de esta premisa, debemos tener claro además, que tienen múltiples ramificaciones imprescindibles para construir en valores que deben

estar muy bien fundamentados en una sociedad que se jacte de ser democrática. Esa sería sin lugar a dudas su meta final.

Desde este marco de valores, debemos tener en cuenta algunos puntos fundamentales a distinguir y conocer con claridad. En este lugar, podríamos hablar de *cómo* educar en derechos humanos. Determinamos muy importante que se necesita dotar a los educadores de herramientas y materiales prácticos para enfrentar el reto de la educación en derechos humanos. Estas herramientas serán visibles e invisibles, materiales e inmateriales. Una preparación fundamentada en el estudio del tema de manera actual y concurrente con el entorno, será una herramienta inmaterial invisible que luego se hará visible en su transmisión.

Los materiales que diseñados específicamente para cada contexto deben ser el producto de un estudio profesional y que no dé lugar a la improvisación que dé lugar a que quede algo en el vacío. Por ejemplo, un manual perfilado para contar a niños de cinco años qué son los derechos humanos debe ser el esfuerzo total determinado en función de su edad y de todo lo que esto implica, con lo que sea propio y específico para alguien que tiene esa edad en el mundo de hoy en su propio tejido vital. Se debe mencionar aquí, que la creatividad y la sensibilidad sumadas junto con la inteligencia humana, han creado una cantidad que aumenta cada vez más, de manuales, materiales, y actividades de las cuales está comprobado, sirven para educar en los derechos humanos no solamente a niños y niñas si no a diversas personas, en diversas edades.

Por otra parte y retomando el tema de quienes asuman como tarea educar en estas cuestiones, debemos concretar que la labor consiste en el preparar seres que sean sensibles al tema, que puedan de verdad y a conciencia dar lo mejor de sí para transmitir con enorme fuerza, emotividad y pasión todo lo que los derechos humanos representan.

Ésta debe ser una política de una acción conjunta de una sociedad que ha llegado a conceder la justa importancia a su enseñanza; los estados representados desde sus instituciones, pensando en el valor indiscutible de la educación, desde

todos los ámbitos, deben hacer todo cuanto puedan para su puesta en marcha. Desde financiar proyectos concretos y formar personas que puedan enseñar, se conformará la fusión indispensable para llevar a cabo esta pedagogía.

Tenemos que contar a los niños desde muy temprano qué son los derechos humanos, para qué sirven y de qué nos perdemos si no los conocemos. Si se los aclaramos, si se los inculcamos, si los hacemos críticos frente a este proyecto de vida, les daremos las pautas para entender que son algo vital para ellos mismos. Así se dará el despertar de una conciencia ética.

Como un propósito pedagógico más, debemos inculcar que no bastará con indignarse; hay que trascender de la indignación, porque ésta sirve, pero sirve aún más tomar acción con resolución sobre eso que nos indigna. El conocimiento, la asimilación del propósito, la puesta en marcha de planes educativos que pongan en la cabeza de los niños el tema y su absorción y asimilación, puede y debería conducir a implementar e impulsar acciones que demuestren el vínculo especial entre éstos, los derechos humanos y la paz, hasta lograr eso que hemos denominado cultura de paz.

Determinamos finalmente que los planes y metas de la educación para la paz y los derechos humanos son en este contexto teórico ramas comunes tejidas que sirven a ambos, que si las tratamos como se han descrito, representarán una herramienta fundamental hacia una sociedad mejor. Educando en los valores universales de justicia, libertad, equidad y respeto para nuestra individualidad y nuestro entorno de colectividad, los resultados serán de gran provecho.

2.7 Arte y artistas que trabajan en la construcción de la paz.

En este capítulo, en donde se ha abordado el tema de la paz desde un enfoque teórico principalmente, nos hemos encargado de explicar y ahondar conceptos que se consideraron determinantes para poder tener un acercamiento histórico, antropológico y filosófico, de amplia envergadura para tratar el tema de la paz desde una perspectiva integradora, crítica y multidisciplinar a la vez. Consideramos que la investigación sobre el tema desde el espectro educativo, tiene que poseer la fuerza que pueden generar la diversidad de nociones, ideas y conceptos que logran enriquecer un debate contemporáneo.

Teniendo presente las ideas de la importancia de la paz y su transmisión como marco conceptual donde los derechos humanos y lo que abarcan están definidos, nos ocuparemos ahora de realizar la exposición e investigación de conceptos estéticos contemporáneos en la idea del arte y de los artistas que trabajan en la construcción de la paz. Comenzaremos este apartado reseñando que el arte contemporáneo en sus propósitos importancia y envergadura, tiene absolutamente que ver con las situaciones de conflicto. El arte crea lecturas y genera obras enunciando estos problemas. Es receptor, emisor y catalizador de mensajes y de un lenguaje propio basado en la creatividad. Nos decantamos por el arte contemporáneo pero aclaramos que el arte de todos los tiempos se ha involucrado también con las problemáticas que conforman la vida del hombre. Elegimos lo contemporáneo para tratar temas de este tiempo en particular y para que en su trabajo pedagógico tengamos referentes nuevos que no hayan sido tratados.

En esta instancia, reflexionamos que desde el arte y la educación, nuestros campos de acción, asumimos un trabajo alternativo comprometido socialmente lejos de los estamentos de poder que puede decidir por nuestras dificultades, para lograr entornos pacíficos. Pensamos que no podemos dejar todo en manos de gobiernos, instituciones, o políticos, que pueda decidir sobre nuestras vidas y

bienestar sin aportar desde la creación como forma de reflexión paralela a las problemáticas vigentes.

La dinámica de la historia y del tiempo del presente siglo XXI que habitamos, está teñida de una convulsa escena de retrocesos y de hechos cotidianos que siembran sufrimiento entre las personas, alejando en tanto, los ideales de armonía o de un mínimo de concordancia entre los seres humanos y su medio. En este marco, el artista investiga, mira, delibera, crea y trabaja para que eso que pensamos que existe -una sociedad menos conflictiva-, pueda ser posible. Determinamos que en el mensaje de las obras que crea y en lo que éstas puedan contener, en su valor de transmisión como ejes de reflexión, de acción, de sensibilización, y de conceptos que pueden alentar un pensamiento opcional a la realidad, pueden generar algún tipo de transformación humana y por tanto social.

Tras investigar y documentarnos establecemos como necesario formular ciertas ideas para abordar el tema, para que los ejemplos en el arte contemporáneo que se mostrarán a continuación, tengan un suelo en que caminar sin quedar como nociones inconexas que no se cohesionan en el tema de la paz.

Sabemos que el quehacer artístico contemporáneo está unido al factor antropológico y cultural hoy de cara a la sociedad. Tiene matices que tienen que ver con actitudes y puntos de vista críticos que generan cambios, descubrimientos o sentimientos que plantean el tomar determinaciones sobre hechos o situaciones concretas. Muchos de los propósitos de las obras de arte que evocan el tema de la paz, de los conflictos y de sus respectivas ausencias, atacan la indiferencia y la indolencia humana: son piezas de un engranaje para hacerse cuestionamientos sobre las causas que generaron determinadas problemáticas. Tanto la creatividad como el pensamiento consciente, generan en la producción estética contemporánea multiplicidad de obras y trabajos que planean acciones hacia una vida mejor. La historiografía del arte sobre la paz está compuesta por la vida misma del hombre y la mujer, su trayectoria. Implica pensar en el tiempo pasado y en el presente; en lo que hay ahora frente a nuestros ojos, que en el

actual siglo, no deja de ser menos convulso y si más bien una regresión que se debe frenar y que emula errores cometidos que se repiten a mayor escala.

Desde nuestro campo de trabajo, en la tarea del arte contemporáneo, -entre las muchas labores que tenemos- abordamos precisamente el salir del lugar del confort en que nos encontramos para abordar un espacio que se debe afanar en revisar nuevos esquemas de pensamiento y espacios de reflexión que involucren al individuo directamente con la sociedad y sus problemas, ejercitando la tarea pedagógica de activar el pensamiento. Buscamos para ello, propuestas que vayan un poco más allá de una simbolización y que elaboren relaciones de conceptos, entendiendo que los temas de paz y violencia tiene una gran cantidad de elementos paralelos que se deben evocar y transmitir. En esa búsqueda encontramos cómo el trabajo en el arte contemporáneo en las obras sobre el medioambiente nos acerca al fin común de la sostenibilidad planteando el valor de la lucha por cuidar el entorno. La creación cuenta y sugiere aquí el cortar con esa cadena de violencia que es no proteger el planeta en la crisis medioambiental.

Otras obras de hoy tratan hechos sociopolíticos y de la cuestión del ser hoy, de forma concreta, en denuncias, pruebas e ideas que nos transfieren directamente a un hecho puntual, en contextos que rechazan acontecimientos nocivos para el ser humano y los declaran para que se sepan y se tome acción sobre éstos. Las discusiones sobre la deshumanización, la soledad, el egoísmo, el dolor, la incertidumbre en que ciernes su vida el ser, o tantas otras cosas que atañen al hombre y la mujer que intentan sobrevivir en un sistema individualista que doblega a las personas, que parece que solo pudiesen valer por su poder adquisitivo son temas paralelos de la creación actual. El arte que aborda estas problemáticas, también está tratando con la violencia de un sistema de vida que de manera sistemática está quitándole su paz si no tiene porvenir ni oportunidades. Es un proceso que puede operar educándonos frente a algo desconocido que por medio del arte nos reitera que no somos ni lo único, ni lo mejor, ni poseemos la verdad mediática que se establece.

En el hecho de trabajar, investigar y manifestarse de forma plástica y artística sobre la pobreza, el subdesarrollo, el racismo, la xenofobia, la homofobia, la falta de educación, o en tantos otros de los muchos problemas que circundan nuestras vidas día a día, sin que tengan que ser necesariamente un conflicto armado, o una situación trágica o extraordinaria⁶, ratifican la importancia que tiene la mirada del arte sobre el mundo y sus conflictos. Esta es la estética contemporánea de un arte que sirve para mirarnos a nosotros mismos y que en su trasegar busca también entre sus propósitos la paz y el entendimiento. Entendemos que en los lenguajes generados en el arte donde se nos formule una pregunta, en lo que se nos revele algo, en lo que nos indigne, en lo que nos moleste, nos confronte, o nos inquiete de cualquier forma, repensamos lo que hacemos y fomentamos, para reconocer nuevas realidades hacia un cambio si se quiere. El aprender a partir del arte hoy, puede propiciar el modificar nuestras conductas.

Los trabajos en las artes plásticas a los que nos referiremos y a los que queremos hacer alusión no tratan de conceptos para realizar lecturas en un lenguaje que violente necesariamente con verdades aplastantes; el tema de la paz en el arte contemporáneo si bien puede ser en esta línea, se vale de otras ideas, metáforas y conceptos sutiles pero de gran potencial que igualmente trabajan temas que nos vinculan con la paz de forma no literal.

Si pensamos en algunos de los trabajos del artista norteamericano Christian Marclay -que trata muchas de una dimensión estética que pareciese etérea-, estamos hablando de una propuesta que tiene que ver con las relaciones armónicas expuestas entre connotaciones sociales y educativas que se elaboran para pensar una sociedad creativa y pacífica. Si reflexionamos sobre las imágenes de las pinturas de Raquel Forner en su gran expresividad característica, sentando de las bases de su vida entre la historia reciente que tanto tiene que revisarse hoy entre España y la Argentina, o las obras de otros artistas como Santiago Sierra vigilante atento siempre a los problemas actuales, o el trabajo sutil de Yoko Ono, o de Oscar Muñoz, estamos también hablando de obras y de arte que nos pueden llevar por sus condiciones conceptuales, enseñanzas y

particularidades a realizar un acercamiento y una meditación mediante lecturas que proponen sociedades justas y cuestionan problemas de dimensiones socio políticas para analizar imprescindiblemente. En conclusión sus trabajos plantean una reflexión sobre nuestros problemas y proponen discutir, atajar y trabajar esas dificultades para pensar en cambiar al menos desde la determinación del pensamiento, la formas de vida que llevamos para lograr transformar la sociedad vigente. Estos son de manera general sus creaciones y conceptos:



En 1996, Christian Marclay pegó más de 5.000 partituras en blanco en lugares públicos de Berlín durante un mes en un festival de música. Las partituras eran una invitación abierta al público a escribir notas musicales o lo que quisiera este expresar. Marclay seleccionó, fotografió y compiló las partituras para hacer una composición que posteriormente fue interpretada y ejecutada por músicos en diversos lugares del mundo. *Graffiti Composition* se convirtió en una gran obra anónima de participación y cohesión a través del sonido, la creatividad y la estética. Se presentó por primera vez en un concierto que sería grabado en el año 2006 en el Museo de Arte Moderno de la ciudad de Nueva York.

21. *Graffiti Composición 1996*, obra de Christian Marclay.

Raquel Forner traza unas dobles figuras femeninas y masculinas diferenciadas y unidas a la vez. Los seres grises que miran con angustia son los humanos llenos de dolor, tragedia y sufrimiento, los de color son de otro lugar, quizás del espacio. Realizó esta obra a los 79 años en 1980. Siempre le inquietó la naturaleza de nuestros actos y durante su vida reflexionó entorno a una propuesta estética que versaba sobre los problemas que aquejaron al hombre y la mujer del siglo XX



22. *La Gestación del Hombre Nuevo*. Raquel Forner.



23. *War is over*, obra de Yoko Ono.

La Guerra ha terminado, Feliz Navidad (Happy Christmas War Is Over) es una canción que escribió John Lennon en 1971. Yoko Ono ha hecho un cartel que ha publicado, en diversos periódicos y vallas el día de Navidad y ha traducido a múltiples idiomas, advirtiéndonos: *La guerra ha terminado si usted quiere*, a manera de pensamiento sobre la responsabilidad que debemos asumir sobre detener o no los conflictos. Su popularidad no ha sido una razón para que sus obras no gocen de un potencial intelectual y estético de gran valor. Recordemos que antes de conocer al músico ya era una joven creadora, integrante del colectivo artístico Fluxus.



24. *Aliento* es una serie de retratos impresos en foto-serigrafía que realizó el artista colombiano Oscar Muñoz sobre espejos metálicos. Estos aparecen sin nada dibujado aparentemente, pero cuando el espectador se acerca y se mira, en el calor del aire de su respiración aparece una imagen revelada con su aliento en un instante efímero; la imagen reflejada es reemplazada por la imagen impresa de alguien desaparecido que regresa brevemente en ese soplo. La memoria, la injusticia y la desaparición llegan también con ese aliento.



Santiago Sierra, representó a España en la edición del año 2003 de la Bienal de Venecia. En su obra cerró el Pabellón Español, que quedó restringido solamente a los ciudadanos españoles que pudieran enseñar su DNI. Con un muro tapó la entrada del pabellón el acceso que debía hacerse por la parte posterior, donde dos guardias civiles impedían el paso a los extranjeros. Sierra se ha valido de su arte para denunciar una gran cantidad de problemas sociales de suma gravedad que generan según él violencia.

25. Santiago Sierra. Pabellón de la Bienal de Venecia 2003.

Las grandes exposiciones de arte contemporáneo nos recuerdan esa conversación y ese diálogo en donde se muestran los trabajos de artistas de muchos lugares del mundo; las bienales en todas las latitudes mundiales y la documenta de Kassel⁷ plantean el concepto al que nos hemos propuesto llegar; el arte es un lenguaje que derriba paradigmas y presupuestos, que nos muestra nuestra grandeza y también nuestra insignificancia y vulnerabilidad, además de todos los sentimientos buenos y malos en la sinrazón que nos habitan.

Queremos exponer ahora de forma más honda el trabajo de dos artistas con dos enfoques distintos que nos acercan de dos maneras muy disímiles a repensar los temas de la paz.

2.7.1 Ingrid Mwangi, desdibujar las fronteras con el cuerpo.

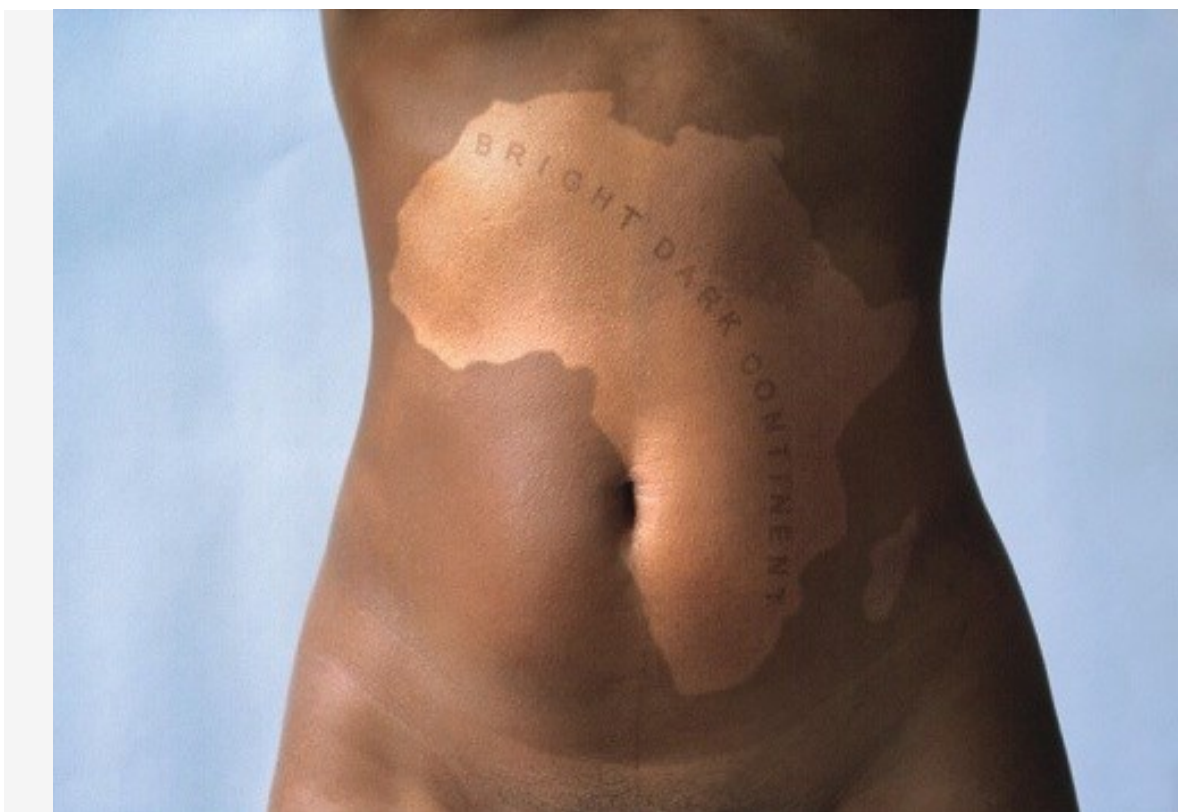
Ingrid Mwangi es una artista nacida en el cruce del mestizaje y determinamos que de este factor, emergen muchas de las preguntas que nos formula mediante su trabajo.

Nació en Nairobi, Kenya, en 1975, donde pasó los primeros 15 años de su vida. Ha vivido en Alemania durante muchos años, en donde reside en la actualidad. A través de la fotografía, el performance, el sonido, las instalaciones y el vídeo, nos plantea un universo de miradas sobre su condición y sobre su mirada en el mundo. Como no podía ser de otra forma, la relación histórica y sus vivencias entre Alemania y África, dibujan en un marco más amplio, la correspondencia establecida en contextos donde se da la relación colonizador y colonizado, opresor y oprimido, potencia y marginalidad. Estos son temas cercanos siempre a su trabajo. La artista emplea su propio cuerpo como un elemento de transmisión de ideas y un vehículo para comunicarse con el mundo. Es para ella, una herramienta para hacer una declaración política en muchas ocasiones; ella misma le llamará *cuerpo de trabajo* y es el lugar desde donde siente que puede hablar sobre las reflexiones de las convenciones sociales que crítica. Hasta aquí nada nos puede acercar al tema de la paz en el arte, en el caso de Mwangi, salvo la libertad de apropiarse de su cuerpo y trabajar expresándose con el arte en este mismo.

Reflexionando un paso más allá, un ejemplo de cómo insertamos una referencia creativa de su trabajo sobre el arte y la paz, es precisamente de entre sus muchos trabajos, una serie que se llama *Deriva estática. (Static Drift)*. La obra del 2001, es una composición de fotografías que hacen parte de una experimentación corporal personal.

La artista se propone a sí misma como como un libro abierto en donde su condición de mujer, su origen, su raza y todo su linaje se exponen para ser leídos; ha preparado este libro, definiendo de forma perfecta el mapa del continente

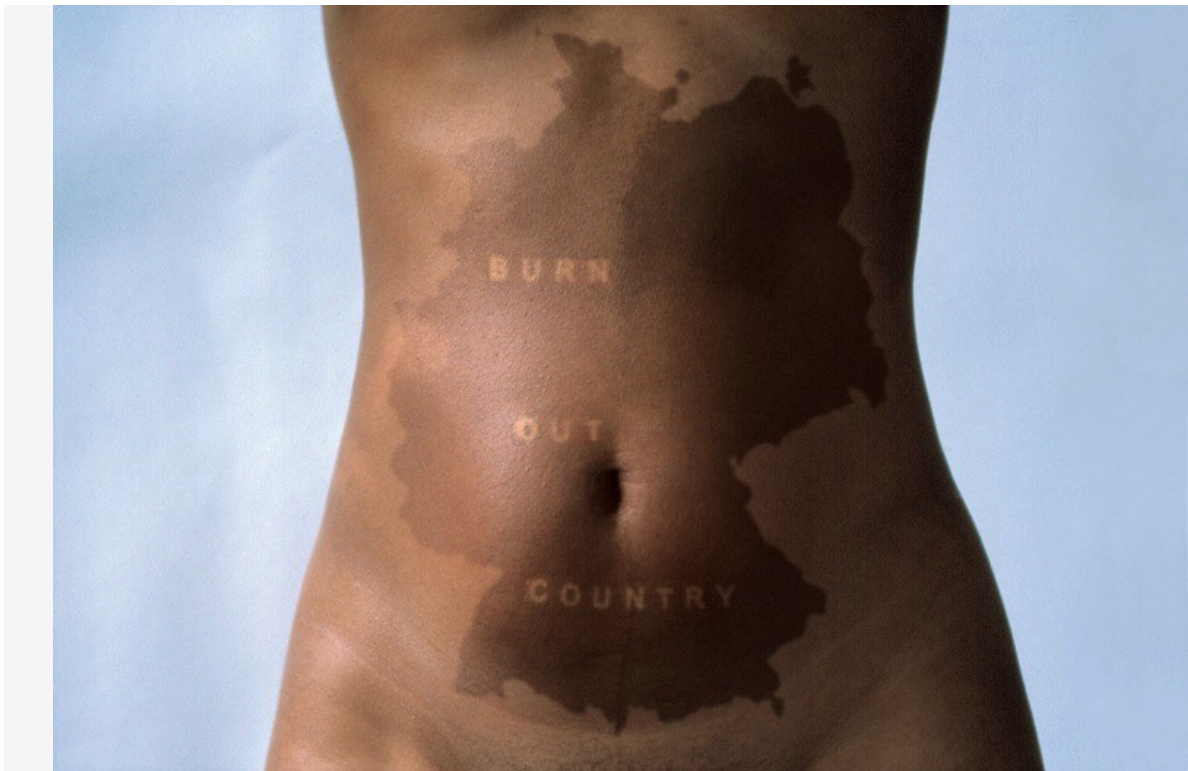
africano y el de Alemania. El procedimiento exacto consistió en la realización de estenciles o plantillas de los mapas de ambos lugares que puso sobre su cuerpo según el concepto que buscaba dar. Tomando el sol permitió quemar su piel y taparla como quería según la forma del estencil y el concepto a mostrar. El resultado demostró como cubrió una parte para que quedara más clara o más oscura en cada caso.



26. *Continente negro Brillante* obra de Ingrid Mwangi.

Lo que nos invita Mwangi a descubrir en primera instancia es el problema de poseer un origen racial tan opuesto social, cultural y económico al de su lugar de trabajo y vida posterior. En Kenia es considerada como blanca y en Alemania como una negra. Lo que Ingrid pretendió al trabajar con las dos geografías a las que pertenece, era establecer una reflexión sobre el concepto de la identidad. La meditación analizaba nociones involucradas con las ideas políticas de las fronteras geográficas, y con los estereotipos de pertenencia racial. Se preguntaba

por el verdadero valor de las personas, alejado del prejuicio y la categoría que pueden dar el color de la piel o el país de procedencia. Su obra quiere llamar la atención sobre el deber que tenemos de construir un lugar que es de todos con fines comunes donde estas cosas no pesen, donde los nacionalismos se borren, donde las preguntas de la existencia, se confronten en la injusticia, en la violencia y en el sufrimiento de nuestro mundo. A través de estas reflexiones trata en sus obras el tema de la paz, porque de la pregunta, de la denuncia, y de la idea que quizás desconocemos tantas veces de la condición del otro, brota la violencia; le condenamos sin compasión por lo que social y políticamente nos han enseñado a rechazar.



27. *País consumiéndose*. Foto de Ingrid Mwangi

Ella misma se refugiará en la reflexión de su propio arte del que quiere hacer partícipe a los demás buscando una razón para definirse y para continuar con su trabajo:

Como artista-intérprete, reacciono, interpreto y pongo en cuestión los clichés, los estereotipos a los que soy confrontada. Para hacerlo he elaborado una estrategia artística que consiste en adoptar el papel del otro. Soy el ser herido, la fiera enjaulada, la criatura exótica, la reina desnuda. Mi piel se colorea con múltiples matices. Mis pies están suspendidos, como los de un ahorcado, mi espalda respira tranquila, pero luce las marcas del látigo, mi rostro se hunde en el río rojo donde se ha vertido la sangre. Me sirvo del arte para despertar las conciencias.

Ingrid Mwangi. (s.f). Recuperado el 3 de agosto de 2012 de <http://www.cccb.org/es/autor.php?idg=16264>.

2.7.2 Jesús Abad Colorado: fotografía contemporánea de una guerra que no puede silenciarse. Retratos de vida, amor, dignidad y resistencia en medio del conflicto.

Yo enfoco con el ojo izquierdo y no lo digo por las ideas sino porque está más cerca del corazón. Y el corazón siempre es más certero a la hora de hablar con amor, con ternura, con verdad, con conciencia para estar más cerca de la gente que nos necesita. Yo no quiero conocer otras guerras distintas de las de mi país, porque con el dolor de este país me basta, porque yo tengo ojos para la vida, para el amor y quisiera tener ojos para verlo en paz.

Jesús Abad Colorado.

El horror existe desde que existen los seres humanos, y con éste también se produce el nacimiento de la creación que tomará forma de arte. Es él, quién

puede causar a su voluntad hechos y acciones positivas y negativas que podamos afrontar y vivir. La tragedia, el dolor humano, y todo cuanto nos aterra, ocasionado del hombre para el hombre, han sido siempre objetos y temas de los que se ha valido la creación estética a través del tiempo. La fotografía desde sus comienzos en el siglo XIX, ha sido portadora de un papel definitivo para la memoria, la transmisión y la ilustración de los hechos más trascendentales que hemos presenciado desde su invención. El papel del fotógrafo y del fotoperiodista se fundieron y se rediseñaron durante el siglo XX, porque los códigos estéticos, simbólicos y conceptuales de la imagen contemporánea dibujaron y dibujan una línea fina que traspone la idea formal de ese trabajo específico, para convertirse en hechos artísticos. La fotografía como arte, se posiciona como forma de expresión. Nos interesa investigar en este apartado acerca del trabajo y la historia de un artista, un fotógrafo, un fotoperiodista implicado y comprometido en un contexto de horror.

Jesús Abad Colorado nació en Medellín, Colombia, en 1967 donde estudió periodismo. Su trabajo, como el propio conflicto colombiano, han dado la vuelta al mundo y lleva veinte años fotografiando esta realidad. En un país que carga sobre la espalda casi sesenta años de guerra interna son muchos los fotógrafos, artistas, fotoperiodistas y demás gestores que han trabajado sobre el tema. A diferencia de otros, Jesús Abad, ha decidido trabajar en el conflicto desde algunos aspectos poco comunes pero muy necesarios cuando se trabaja en una guerra y frente al dolor de los demás.

Sus imágenes están marcadas por la crudeza de la realidad, pero llevan un enfoque de profundidad, respeto y dignidad continuos, porque aunque se esté en un campo de guerra y en un drama tan grande, -según el fotógrafo-, y éste sea el objetivo a fotografiar, esa realidad no puede ser ocasión para que toda imagen sea válida. El fotógrafo que trabaje en medio de un conflicto no puede convertirse en un mercenario de la imagen. Abad Colorado siempre ha sido imparcial en que sus registros fotográficos sean de todos los lados de los actores

violentos implicados, es decir en este caso, guerrillas, paramilitares y el propio estado colombiano. Su tarea es una lucha contra el olvido en un compromiso con la memoria⁸ en un reclamo enorme a la sociedad para que no olvide que esa realidad está pasando, mientras miles de personas del mundo y en el propio país ignoran hechos tan graves. Los motores que le impulsan a trabajar en esta causa tan dolorosa son la búsqueda de la justicia social, la paz y la convivencia que permitan la salida del fin del conflicto armado. Utiliza la fotografía como un documento estético, social y político para tocar las puertas de las conciencias, para avergonzarnos de nuestros actos, y para reflexionar sobre qué papel jugamos en esta guerra.



28. Un campesino enseña una foto de la procesión de tumbas posteriores a la masacre del municipio de Segovia, Antioquia, en Colombia.

Se caracteriza también por establecer un vínculo con los lugares, hechos y personas que aparecen en sus imágenes; cada rostro le parece un mapa trazado a mostrar, para confrontarnos con cada mirada en un intercambio que nos cuestione, sobre ese presente que trae la fotografía, que señala un dónde y un

cuando que así no hayamos visto ni vivido. En los pueblos remotos a los que viaja de la geografía colombiana habla con las personas, les observa, les pregunta sus vivencias, y les da nombre a cada uno, para que sea siempre un trato digno y no llegue a un lugar mecánico que consista sólo en apretar el obturador como si fuera su único plan. Su tarea es humana, ética y respetuosa. Esa ética es su mejor condición porque en el conflicto colombiano en donde es válido todo, su trabajo y sus imágenes no toquen la morbosidad para que su fotografía no sea un espectáculo, sino un recuento silencioso, una acción humana, un arte del dolor para reflexionar.

Entre el propio peligro que representa para él retratar este conflicto, -no sólo porque a muchos sectores implicados no les interesa darle visibilidad ni que se sepa lo que ocurre-, ha sido víctima de persecuciones, amenazas y acusaciones por presentar una verdad tan incómoda política y socialmente. A esto se añade estar en el propio frente en donde ocurren los hechos; tiene un compromiso que no deja de lado y ha decidido llegar a las zonas más alejadas de las grandes ciudades del país, donde las comunidades más frágiles malviven, donde se desplazan grandes grupos humanos a punta de balas y amenazas, lugares en donde se producen masacres y donde las minorías étnicas están revestidas de gran vulnerabilidad.



29. En el municipio de Riosucio, Chocó, en el Urabá cercano a la frontera con Panamá, las marcas dejadas por bombas aéreas lanzadas por el ejército colombiano junto a la acción de los grupos paramilitares permanecen como prueba de la confrontación con los guerrilleros de las FARC.

Jesús Abad Colorado se ve como un observador objetivo y como un testigo de la barbarie y del sufrimiento humano que ha causado la guerra en Colombia, e implica en su verdad de los hechos fotografiados la violencia que se ejerce contra la población civil, y contra la naturaleza. Fotografía los niños que salen de la escuela en el campo huyendo de su espacio y de su hábitat como si fueran animales acorralados. Descubre ante nuestros ojos la pluralidad del país en guerra que no distingue al negro, al indio, al mestizo, al campesino, al obrero, y a las mujeres que casi siempre terminarán solas con sus hijos porque la guerra se lleva primero a los hombres, aunque en los últimos conflictos vemos que arrasan con toda la población civil por igual.

Pero no todo su trabajo tiene connotaciones tan negativas y dolorosas; entre esta decadencia también le queda tiempo para la esperanza al poder captar la

belleza enorme de ese suelo rico en biodiversidad, donde encuentra gente llena de fuerza, gente humilde, niños que saben sonreír y quieren jugar y aprender y un día, regresar a la escuela, todo esto le llena de ilusiones y no le deja desfallecer.



30. Dos imágenes de Jesús Abad Colorado; campesino desplazado y niña mirando tras un cristal perforado por una bala.

Los hombres, mujeres y niños de sus fotos, no son anónimos, hacen parte de un país y de una sociedad que tiene que reconocerlos como víctimas y de un estado que tiene que responder también por ellos; necesitan que esta guerra termine, volver a sus siembras, y a sus ríos, quieren volver al campo, a la selva, a la vereda. No quieren dormir en los cinturones de pobreza de las ciudades del país donde los desplazados de la violencia sobreviven en condiciones de precariedad e inhumanidad. El trabajo creativo de Jesús Abad, se enmarca como una acción social y cultural. Su reflexión apunta al concepto de la

responsabilidad estética comprometida implicada en el arte contemporáneo en el tema de la paz. Entre la memoria, el no trascender al olvido, y siempre plantear un debate entre la imagen que genera cuestionamientos nos presenta su testimonio vital de gran relevancia. Necesita que los hechos de la injusticia no queden en la impunidad, y que el orden instaurado circundante a la guerra y a los actores pasivos del conflicto, las víctimas, sean rescatadas, bien para humanizarnos frente a éstos, o bien para denunciar hechos concretos. También pide con sus imágenes que ese orden se borre y se vuelva al trabajo, las oportunidades, la creación, y la esperanza.

2.8 Tres principios fundamentales para la educación contemporánea. Tres claves no formales para las bases de un mejor proyecto educativo.

Los catorce años que han pasado desde el comienzo de este nuevo siglo, y el nuevo tiempo que nos desafía, que de manera certera necesitamos sea un tiempo de renovación en todos los aspectos y sentidos posibles, según la idea de la sociedad que planteamos en este proyecto, propone un itinerario que dirija a la revisión e investigación de valores humanos.

Entendiendo las características de las sociedades contemporáneas, en un mundo cosificado, de objetos, de posesiones materiales, el concepto de “producción” que de manera tantas veces desacertada se relaciona con los términos evolución, civilización y desarrollo, corresponde a la parte material de un sistema. Si bien la sociedad necesita producir objetos, su consumo parece constituir la forma de asimilar la vida, dejando de lado aspectos que consideramos de valor imprescindible para que las personas vivan de forma coherente con un sistema que otorga más valor a la posesión material que a las cualidades de los individuos y su proceder ético. Identificar y reconocer con

juicio crítico y claridad los fallos que comentemos paralelos a nuestro desarrollo material es determinante para una verdadera evolución integral del ser.

Si bien es cierto que de manera asertiva que los avances y progresos positivos de la ciencia siguen descubriendo, dándonos respuestas y solucionando retos impensables, así como la tecnología, es también cierto que estamos muy lejos de la evolución como la única especie racional que habita el planeta. Encontramos que los avances que tantos esfuerzos que muchas veces requieren años de investigación presentando resultados que enmiendan dificultades a las que se enfrenta el hombre de este siglo, poco o nada corresponden con un nivel evolutivo que como personas deberíamos tener frente a la propia sociedad y al entorno que habitamos. El hombre no para de inventar, de encontrar, de imponer su hegemonía de tantas formas diversas como el ser más fuerte en la cadena de los seres vivos precisamente por esa racionalidad mencionada, y por qué tras siglos de adaptarse como especie ha desarrollado más allá de sus características y su naturaleza, habilidades que le obligan a tener un comportamiento superior en todos los términos posibles que se pueda. La especie humana posee el control de todo y ese todo lo tomamos, lo poblamos, lo habitamos, lo colonizamos y manipulamos. Con certeza, sabemos que hoy más que nunca antes, que el hombre dispone con autoridad de todo cuanto puede, posee las herramientas y el conocimiento para dirigir en ocasiones el destino que prefiera, salvando desde luego las limitaciones que pueda tener por condicionantes de diversos órdenes a los que deba subordinarse.

Nos interesa bajo el anterior análisis destacar que la importancia que se le pueden atribuir a hechos y acciones que modifiquen la vida y el porvenir del hombre para que pueda optar a vivir de mejor forma, consigo mismo y con la sociedad, más allá de los avances materiales, representa para nosotros la verdadera evolución que transforma finalmente las sociedades.

Determinamos que los valores, hechos y conceptos que pueden procurar esa mejora del ser posicionan a la educación como fundamental, como un proyecto contemporáneo que merece y requiere toda la importancia que pueda dársele. La

educación se nos presenta aquí como un pilar fundamental para formar en esos valores.

La renovación a la que nos referimos no exige ni propone desvincularnos de las cosas que consideramos positivas de un tiempo pasado, tampoco se conforma con pensar que todo lo nuevo es o pueda ser positivo o mejor simplemente por pertenecer al tiempo presente. Lo que pretendemos aquí, es pensar en valores, que más allá de su tiempo, más allá de considerarse clásicos o innovadores instruyan, formen al individuo, y logren hacer de la persona un ser pleno en libertad. Esa es la verdadera idea de progreso que pensamos y la transformación que propone este texto está mediada por el hecho concreto de educar para que seamos personas preparadas para vivir en sociedad y construir a la vez nuestra autonomía para alcanzar la plenitud interior que requerimos fundamental en nuestro paso por la vida.

Nos atrevemos a decir que todo, casi absolutamente todo, tiene que pasar o pasa por el filtro de la educación; la búsqueda incesante en este proyecto, tema reiterativo al que se le dan los diversos enfoques que presenta este escrito tiene su razón de ser en esta motivación. Por tanto, inmersos como educadores, y no como simples espectadores en esta realidad que no es probablemente el mejor de los escenarios posibles, conscientes de la injusticia, la desigualdad o la propia violencia que de tantas formas opera en el hombre, entre otros tantos cientos de problemas que constituyen la realidad vigente, asignamos por extraño que parezca frente a la dimensión de estas dificultades, la importancia de una educación en valores que modifique y propicie comportamientos y decisiones que lleven al hombre a actuar de manera más equilibrada y justa. Pero la realidad es clara; se evidencia así que el proyecto educativo vigente está fracasando y esa fisura que se acerca más al tamaño de una grieta que se convertirá en un cráter, es una llamada de atención y un aviso importante de atender sobre los errores, omisiones y faltas que estamos cometiendo en la educación. Más allá del caos visible, que con hechos aplastantes debe invitar a revisar nuestra conducta, el hombre rompe día a día con un orden natural

evolutivo que desdeña sin piedad. Si el ejercicio de la radicalidad y el fanatismo religioso se acrecientan, si el egoísmo, la intolerancia, la indiferencia, la corrupción, la crueldad, y toda forma avasallante generada por el hombre sobre sus congéneres mancilla día a día los cimientos de los valores éticos, es porque la educación está fallando.

Entendemos que no existe una receta única que formule una educación mejor; de pensar precisamente en fórmulas ideales o perfectas salen los primeros errores ya que el ser es un ente dinámico como el propio tiempo en que vive; no pueden existir soluciones matemáticas como normas que resuelvan de manera exacta este tipo de situaciones. En el dinamismo, coherencia y diligencia que se imprima al tema de pensar la educación puede existir una salida o al menos una premisa que pueda enriquecer el debate a todo nivel. Si bien es cierto que, antropológicamente, el pensar la educación es un presupuesto complejo, se tiene que poder hallar siempre un planteamiento que pueda demostrar que eso que dejamos de lado, el revisar, el investigar y el trabajar de forma continua en una educación que suponga como meta el desarrollo integral del ser, tiene que poder darse. Los problemas que vivimos, los mencionados anteriormente de forma general, y los que existen sin que se mencionen necesariamente aquí, exigen una respuesta inaplazable que replantee nuestra posición frente a la educación. Desde los ámbitos de la formalidad, hasta los informales, los vicios asumidos que existen en la educación deben modificarse porque las respuestas y los problemas generalmente están dados por una tradición reiterativa.

Con esto no queremos decir que de los modelos educativos del pasado no podamos tomar nada; por el contrario tomando lo mejor de éstos, eso que ha demostrado ser importante a través de las generaciones, podemos conformar nuestro proyecto para el presente. Reiteramos que no asumimos ni aceptamos pensar que todo lo nuevo es necesariamente bueno por ser nuevo. Una combinación medida entre tradición e innovación, estudiando las necesidades del presente hacia un futuro cercano, pueden ser la clave para la propuesta que

pensamos acertada. Educar a los ciudadanos de esta forma debe tener finalidades concretas conectadas con retos contemporáneos dinámicos; debe ser una empresa en pro del ser hacia la calidad humana y formativa.

Se propone por tanto, el hecho de investigar, elaborar y trabajar en ejercicios y experiencias que sirvan de forma eficaz a nuestro cometido por difícil que pueda parecer. Éstas, adecuadas a propuestas definidas a contextos y lugares, a la luz del reflejo que moldea cada tipo de sociedad, universalizando conceptos que puedan aplicarse a la comunidad humana, pueden darnos un prisma de cómo se puede pensar un proyecto educativo transformador.

La retroalimentación sobre lo hecho y una mirada ojalá visionaria de lo que pueda pasar, nos ubicará en una línea de partida objetiva para pensar una educación en términos de mejora. Nuestra investigación no pretende ni puede dar una solución específica; plantea solamente tres directrices moldeadas, buscadas de manera delimitada, que se consideran importantes de revisar y de exponer para implementar y que conforman el conglomerado de lo que se denomina aquí, claves no formales para las bases de un mejor proyecto educativo. Con éstas se pretende al menos no prescindir de ciertas ideas que se consideran irremplazables, imprescindibles, inapelables, y que son verdaderamente necesarias para producir nuestra reflexión. Tienen en común estar fundamentadas en rescatar e implementar elementos que aunque no se mencionen advertimos como tácitos y definitivos para lo que pensamos necesario. Por una parte en términos de desarrollo cognitivo observación, trabajo con los sentidos, intuición, fomento de la creatividad, espontaneidad, expresividad, dinámica constante, y aprendizaje del discernimiento y el sentido crítico. Por otro en términos que puedan suplir lo que pensamos imprescindible de existir, la ética, requerimos civismo, compromisos sociales, voluntad por conseguir metas, disciplina y trabajo en todo lo que se realice, deberes para formar ciudadanos, respeto por los demás sin imposición de dogmas y en general todo lo que pueda enseñar a propiciar una conducta que no vulnere de ninguna forma el entorno social que habitemos ni el hábitat que nos resguarda.

Determinamos que lo anterior y algunos conceptos adicionales como los que se investigan a continuación permitirán un proceso educativo mejor donde debe primar el desarrollo de competencias no solamente técnicas. El esfuerzo personal y colectivo, la diversión, un orden para actuar, el fijarse objetivos, la autoestima, la alegría, la responsabilidad sobre lo que llevemos a cabo, y sobre todo los conceptos de ser y hacer, de forma íntegra, son lo que proponemos para la educación en pro de una sociedad mejor.

2.8.1 La ética⁹, columna para sostener las vértebras del aprendizaje.

Desde la Filosofía de la Educación¹⁰, podemos encontrar valores fundamentales y preguntas también primordiales que se deben plantear para cualquier tipo de aprendizaje. La ética como marco de referencia de estos valores, junto con los conceptos propios que contiene esta filosofía, como la libertad, el ser, la persona como prioridad, la mirada antropológica con la que se opera y se trabaja, plantean una pauta sólida desde donde partir. Como se ha mencionado, las propias preguntas que nos plantea el discurso de la filosofía de la educación conllevan planteamientos intrínsecos entre otras, que formulan antes de formar un saber determinado que establezca una jerarquía de antemano, que de por sí ya es una actitud errónea, preparan un terreno que parte desde el sujeto que ejerce la enseñanza que debe conocer y reflexionar sobre su realidad, cualquiera que ésta sea. En líneas generales, estos cuestionamientos deben tener por finalidad ser contestados de la manera más honesta y coherente posible. La filosofía de la educación y su visión elaboran ideas para el emisor del conocimiento y su proceso transmisor.

Desde esta perspectiva, posicionados como educadores, las preguntas que nos formulamos para relacionar la educación con la ética son; ¿para qué se educa? ¿estamos preparados emocional, intelectualmente, y profesionalmente para educar? ¿somos conscientes de nuestras limitaciones en la tarea de educar?

¿estamos retroalimentándonos continuamente, investigando, preparándonos y trabajando en nuestra propia persona como individuos y como educadores para que la tarea de educar sea mejor, y llegue a un nivel de calidad lo más alto posible? ¿podremos ser críticos con nuestra labor de forma continua para poder saltar los obstáculos que parten de nosotros mismos para poder enfrentar con toda la idoneidad la tarea de enseñar? ¿podremos superar la barrera de impartir algo más que nuestro conocimiento y hacer de la experiencia educativa una labor que tienda a dar pautas para seres que pueden ser más integrales?

La tarea ética bajo este presupuesto parte de quién enseña, y presupone cuestionamientos que deben ser una constante. El cómo, de qué forma, y otras cuestiones son parte de este abanico de preguntas que se plantean como algo que se debe formar y constituir a través de los años en una discusión y un interrogante siempre presente. Al contestar las preguntas, o por lo menos al ponerlas bajo nuestra idea de vida de educadores, debemos pasar a pensar la parte de la ética que corresponde cuando se educa, como una prioridad del proyecto educativo. Con esta idea, nos referimos a que lo que se enseñe, tenga siempre implícito un contenido ético que pueda trabajar de la mano con los contenidos que se impartan. Es un problema complejo porque generalmente los educadores estamos instruidos en enseñar en un programa o en un currículo, una serie de conceptos que distan muchas veces de una mirada ética. Sin embargo consideramos que todo contenido, materia o asignatura que se imparta debe estar revestida de procedimientos éticos que puedan estar vinculados a lo que se enseñe.

Teniendo en cuenta que en el adquirir conocimiento, proceso que ocurre en nuestra vida con el aprendizaje, partimos del hecho favorable que justamente nos acerca a constituirnos como seres en evolución. Sin embargo la cuestión no es tan simple, y tratándose de la ética que se quiera transmitir, lo que está en juego con el aprendizaje, se debe tomar como una acción decididamente concreta y eficaz. Con dificultades de forma práctica ya que es un proyecto que requiere maestros y docentes con condiciones y convicciones morales equilibradas y

justas, acordes a un tiempo y un contexto particular, nos afirmamos en la idea anteriormente descrita. Reiteramos que consideramos que toda enseñanza puede encerrar contenidos éticos: si se quiere enseñar física cuántica, deportes, derecho mercantil o arteterapia, tiene que existir y subyacer la posibilidad de que ese conocimiento válido y legítimo de por sí, tenga al menos un viso, en el que el proceder, el actuar, el poner en práctica, el aplicar y asimilar ese conocimiento tenga un planteamiento más allá del mero hecho del concepto impartido o de la naturaleza y totalidad de ese componente.

La discusión es ambigua de por sí, y tiene muchos detractores particularmente en terrenos pragmáticos que dejan a las humanidades la tarea de complementar ese vacío que a toda costa existe. La cuestión además se centra en determinar que se requiere un nivel de complejidad elevado porque implica una confrontación no solo por parte del educador, sino que en su transmisión, el que recibe ese conocimiento, se examinará a sí mismo, y ya sabemos que no hay nada más difícil de hacer muchas veces, que el revisar la moralidad que podemos o podríamos aplicar a nuestros actos. Es como si el hecho de pensar bajo esta perspectiva produjera pereza, -pensar es un acto que implica un esfuerzo desde luego-, pero lo que subyace bajo esta actitud más bien puede ser un poco de miedo a ese esclarecimiento.

Ni bien las humanidades desempeñan la tarea específica de enseñar en la ética ni reemplazan ni dan, lo que no nos dan otros enfoques académicos; tampoco el hecho de vincular el perfil ético sobre lo que se imparte recrea esa complejidad que es más un mito que otra cosa; ni la filosofía, ni la teología, ni cualquier tipo de enseñanza humana en un cien por ciento del ser, que trabaje el pensamiento metafísico o abstracto, es la clave desde el que podemos mirar o construir un crisol que nos de pautas de conducta precisas para asimilar y pensar en una ética que nos lleve a una formación integral.

Nada garantiza que por prepararnos o formarnos en un saber, en una ciencia o en cierta filosofía, absorbamos un comportamiento de pautas éticas de manera sólida y total. Bien es cierto que en el caso de ciertos filósofos o pensadores que

sabiendo mucho o habiendo formulado teorías magistrales del pensamiento, tienen en su haber conductas más que cuestionables. Pero de la misma forma, científicos, deportistas, ingenieros, o cualquier persona no inscrita en las filas del desarrollo del pensamiento filosófico, -y por fortuna muchas sin formación específica-, pueden darnos un ejemplo preciso y sabio de su posición frente a su saber y hacer, y que son verdaderos patrones a seguir en relación a su proceder y su conducta frente a la humanidad. Finalmente si el conocimiento imparte o lleve consigo implícita la ética, o no, debemos impartirlo, reforzarlo y proponernos objetivos claros para que llegue efectivamente a donde debe llegar inscribiéndose en el sistema de códigos que acompañen cualquier aprendizaje.

La clave por tanto, puede ser, no quedarse con ideas prefijadas desde ningún ángulo fomentando un prejuicio, donde por lo general por ejemplo se pueda pensar que el artista es un ser más ético por ser creador, o el teólogo cristiano lo sea porque aprende la filosofía desde la doctrina de su fe. Tampoco podemos asimilar a la ligera que quién recibe un conocimiento y se prepara para estar en un mundo por ejemplo práctico o mercantil de una línea expresamente dibujada, está lejos de vivir su conocimiento y puesta en marcha sin un planteamiento ético. Se plantea sobre todo en primera instancia no dar por sentado nada en relación a que el aprendizaje y la ética van de la mano. Más bien, si tenemos el valor de saltar estas generalidades que son una especulación que tiene un revés distinto en cada caso, se puede dar paso a hacer un plan concreto que deje atrás lo que se haya dicho o pensado.

Proponemos instaurar códigos éticos en todo lo que se pueda enseñar sin importar cuál sea la disciplina desde donde se mire. En cualquier edad a la que vaya dirigido nuestro saber, sin importar el que sea, podemos de verdad, con trabajo y con una investigación que fusione los contenidos que sabemos con ciertos valores éticos, fundir el conocimiento a transferir. Es cuestión finalmente de indagar, de averiguar, de probar como hacerlo. El maestro tiene un reto concreto aquí. Debe llegar a ese punto, usando su creatividad y recursos de forma que pueda conseguirlo con esfuerzo y trabajo con una visión humana, digna y

crítica que sirva para instaurar un pensamiento ético. La meta será generar conciencia en el individuo, que le dé además el crecer paulatinamente como un ser integral. Tiene que ser posible enseñar en los actos que el ser humano realiza de modo consciente y libre, discerniendo, para poder reflexionar y adecuar en nuestras vidas un actuar libre de respeto propio y hacia los demás que pueda crear las bases de una sociedad que se empobrezca moralmente menos, cada día.

2.8.2 Universalizar la educación, universalizar la mirada.

Uno de los problemas más complejos para la educación en las sociedades erigidas en estratos sociales marcados de manera muy enfática, donde la desigualdad y la falta de oportunidades desdibuja la igualdad de las personas y su valía como seres, otorgándoles grandeza por su nivel adquisitivo, es desconocer en ciertas ocasiones la realidad circundante. Esta afirmación no abarca la totalidad de los casos, si bien puede cumplirse por parte de ciertos individuos que parece no quieren mirar la realidad del mundo hoy. Aclaremos que no siempre se cumple este presupuesto porque se da también que quienes más tienen son precisamente quienes más dan en muchas ocasiones como también es cierto que quienes menos tienen dan cuanto poseen, y eso va más allá en ambos casos de los objetos y las cosas. El nivel adquisitivo superior de algunos en términos económicos no puede ser piedra angular para el resentimiento o la envidia de otros que tienen menos; si se nos educa para vivir en una forma sana donde asumamos nuestra vida por lo que somos no por lo que tenemos, nos tendremos más bien que alegrar de lo que los otros puedan poseer o alcanzar. Esto no implica no ser conscientes de las injusticias y las desigualdades que son ciertamente la realidad humana vigente. No nos interesa en este proyecto desde ningún punto de vista censurar, criticar o menospreciar a personas que tengan opciones de vida acomodadas, o riqueza. Lo que nos interesa es mirar desde otro punto de vista en donde la educación pueda conseguir una sociedad más justa.

A la luz de anterior idea, la globalización marca un plano donde desde los gobiernos hasta la publicidad y los medios de comunicación quieren mostrar una sola realidad, la que les conviene a estos estamentos y que confluye en la sumisión del pensamiento. Bajo estos lineamientos superficiales, nuestra vida degenerará en no enterarnos de que no hay más mundo que el que conocemos, ni verdad más cierta que el microcosmos que habitamos. Pero el problema es más complejo que una actitud gregaria hasta cierto punto formada desde la ingenuidad. Aceptar una realidad sin cuestionarla implica caer en lugares comunes donde no hay espacio para el pensamiento crítico y abunda la futilidad frente a la realidad. Es un problema grave de desconocimiento de la vida de los otros y de otras cosas, que engendra multiplicidad de problemas del mundo de hoy; de ahí nacen por ejemplo problemáticas muy difíciles de tratar que con el tiempo se asientan como verdades sólidas establecidas.

El asimilar las supuestas verdades sin más, sin discutir ni investigar que compone una realidad reduce la vida a hitos confusos de gran complicación social. Es un camino cerrado donde la perspectiva es corta y siempre la misma. Tal es el caso de las razones que se generan de ideas fundamentadas en los sentimientos de los nacionalismos¹¹, por ejemplo.

El propósito de universalizar la mirada que bajo nuestra idea propone abrir la mente para pensar de forma más amplia a cuanto aparezca ante nuestros ojos, implica salir de ese reducto diminuto y primario de un pensamiento donde unos son mejores y exclusivos. Atiende a una mirada perspectiva amplia con que concebir el mundo. También a no sentirnos menos por poseer menos.

En relación a esta idea, contratándola con un término similar fonéticamente nos acercamos al concepto de universalizar la educación¹². En el derecho justo a la educación por parte de estamentos institucionales como un proyecto sin excepción más allá de la condición económica en la que se encuentre un individuo, y debe ser obligación de cualquier sociedad para su evolución y transformación.

Si bien en los estados desarrollados se da nuestro requisito de que exista el educar como pensamos imprescindible, nos encontramos que en países subdesarrollados su carencia, recrea el uso de la selección como filtro. Ahondando en el tema, si atendemos a reflexionar a muchos de los procesos normales de nuestras vidas, estamos en una continua fase de selección.

En esos procesos formales de las sociedades occidentales, (ya que no es igual en todas las geografías y aún hoy por ejemplo las mujeres no pueden educarse o los niños deben trabajar en vez de estudiar),-escolarizarnos, trabajar, ser ciudadanos-, la educación no escapa a la marginación dada por ese embudo que separa y retira derechos en vez de concederlos. Si bien tiene que ser un hecho real el que la educación sea para todos, con todo lo que esta afirmación puede encerrar, somos seleccionados por los detalles fortuitos y accidentales que nos han tocado en primera instancia, como el medio económico en que nacimos y que viene de nuestra familia. Si resultamos menos favorecidos económicamente o nacemos en un lugar donde la educación es para unos pocos, -tendencia galopante cada vez más en un mundo que luchó para conseguir este derecho universal-, entonces nuestro derecho a poder educarnos no existe literalmente.

Si superamos las barreras financieras entonces lo tendremos, pero en el camino se desvirtúa por completo el sentido de ese derecho, que vuelve al lugar de ser para unos pocos que como en este caso, es para el que tiene el dinero para pagarlo.

Retomamos de nuevo el concepto de universalizar la mirada con la educación institucionalizada ya como base para compartir un mismo terreno. Si salimos del planteamiento de unicidad, sin perder nuestra imprescindible individualidad y autonomía, si enseñamos y nos enseñan a universalizar, nos enseñan a tolerar, a ser respetuosos con los otros distintos a nosotros, con los que se nos parecen y difieren de nuestra condición. Aquellos con los que vienen de otros mundos,

tienen otras costumbres, otras lenguas, y otra religión que deben respetarnos y de los cuales demandamos respeto igualmente.

Universalizar la mirada supone revisar un mundo como un universo, vasto, ancho y rico, para salir del nuestro generalmente diminuto, en donde sólo caben los dichos de nuestro colegio, cánones estéticos que nos forzaron a reconocer donde la belleza es eso conocido y eso esperado, donde el que no tiene no vale, donde el que se comporte de forma distinta es rechazado, marginado, y anormal. Esta idea se relaciona desde luego con la intolerancia, la xenofobia, el machismo, el racismo, el sexismo, la homofobia y todo lo que puede relacionarse con la idea de una sola verdad donde es blanca o negra la alternativa y donde no se entiende ni cabe la posibilidad de dejar ser al otro. El respeto requiere el reconocimiento de la diferencia de la vida que puedan llevar los demás.

De manera positiva, la idea, es abrirse a la diversidad, es tomar del otro, de sus gustos y forma de vida, esa riqueza que se encierra en lo que no sabemos que existe en los demás. Universalizar la mirada es aprender no sólo sobre sus aspectos culturales, es poder tener una apertura mental, espiritual y humana que nos de las herramientas para poder asimilar con serenidad las causas de porqué los demás se comportan de otra forma distinta a la mía, y si esa forma no perjudica a los demás, si no rebasa los límites del respeto que es preciso para convivir, entonces tiene derecho a ser. El concepto implica un hondo respeto que todos merecemos y que se extiende a problemas de gran seriedad hasta para la supervivencia de humana. Lo contrario crea ideas de hegemonía aterradoras que llevan al mundo a catástrofes y horrores como la idea de la lucha que pretende desde algunos años el islamismo radical que no expone más alternativas que su delirio y obsesión de una sola verdad y que a la luz del terrorismo plantean casi el fin de la civilización occidental.

Para finalizar nuestra propuesta en este apartado, consideramos el concepto de universalizar la educación y la mirada conectadas como necesarias y posibles para el supuesto de educación que deliberamos. Lo pensamos como una herramienta que se transmita y enseñe desde un esfuerzo y un trabajo conjunto

que desdibuje y elimine la sombra de algo que en un contexto reducido engrandezca la idea absurda de la verdad única.

Comprendemos que nos relacionamos en una dinámica que cada vez exige más de nuestra parte; tenemos que estar a la altura de ser más universales para poder transferirlo y seguirlo incorporando de manera continua. Es un reto de diálogo hacia la convivencia que sólo hará de nuestras sociedades y mentalidades reducidas un espacio amplio e integrador con miras a ser mejor.

2.8.3 Conocimiento, respeto y tecnología.

Se sabe que el contexto que de la escuela y los lugares donde se plantea la educación como medio de construcción del ser, son los epicentros propicios para generar el apertura a la socialización en las personas. Todas las teorías, muchas de ellas con lustros y lustros de tiempo a sus espaldas han descrito este hecho de muchas formas diversas, concluyendo que es posible y que sí sirve verdaderamente, el hecho de la educación para que podamos aprender a coexistir, para propiciar la cohesión social, para establecer lazos, comunicarnos y asimilar vivir en un contexto social. La socialización es vital para el desarrollo de las personas; nos inserta en un medio cultural-social, y nos enfoca desde el hogar, la escuela, o el grupo al que optemos estar, en un espectro de conocimiento e identidad del medio y personal, desarrollando destrezas que nos permitirían ejecutar nuestro ser social.

Este apartado no pretende teorizar en lo que muchos textos han dejado claro acerca de esta idea; tampoco es nuestra intención aquí, hacer una historiografía que recoja cómo esas teorías han discurrido sobre el tema. Dando por hecho que esto existe, y que es importante en una magnitud enorme, el propósito de este punto es abrir un paréntesis para llamar la atención en profundizar y llevar un paso más allá el hecho de la socialización. Se trata de dialogar en razones y conceptos que puedan hablar de cómo esa socialización como simple hecho,

puede convertirse en algo más concreto y hondo con repercusiones positivas para el ser más que las evidentes profundizando en respeto por otro.

Entre las propiedades que destacaremos del proceso socializador nos parece primordial enfatizar que ayuda al aprendizaje; en un entorno amable de relaciones cordiales es útil como apoyo emocional y fomenta el proceso cognitivo de forma efectiva. Desde este hecho aparece el sentido de pertenencia al grupo que ubica al individuo en un contexto de seguridad que le imprimirá autoafirmarse. Sin embargo, tomando distancia de la teoría, no siempre en el desarrollo de esta idea se trabajan de manera concreta el respeto por el otro como verdadero vínculo de las relaciones sociales, ni ahondan en trascender más allá de ese camino que termina a veces en conocerse, o trabajar en equipo con un normal desempeño.

En relación y consecuencia a la idea anterior, el presente apartado parte de desarrollar este concepto planteando un propósito implícito en la educación igualmente; se trata de hacer énfasis en esa inversión definitiva de acercarse más a la realidad del otro e intentar comprenderla para que esos sentimientos de comprensión sean más concretos y más claros mirando a profundidad a la persona en su humanidad. Como hacemos notar, esta idea es la prolongación de concretar el tema de la universalización de la mirada anteriormente expuesta. Nos proponemos de forma crítica reconocer al otro y darle su valor, sin que ninguna moda o códigos impuestos nos digan cómo debe llevarse la relación que podamos establecer con los demás.

La educación tiene aquí un frente más que encarar y se enfrenta a retos en los que no reparamos fácilmente ya que parecen dados y asumidos sin más, por el tiempo que vivimos. El caso del uso de tecnología es uno de éstos. Es tan necesaria como nociva dependiendo del manejo que se le de. En la era de las redes sociales está ya demostrado que puede ser una fachada de apariencias donde poder esconderse y que digitalmente mide la cantidad de contactos que no necesariamente son amigos ni afectos cercanos o verdaderos. De cara al mundo contemporáneo, instalados en el tiempo presente tenemos opciones únicas que

otras generaciones no tuvieron. Desde luego la utilidad de la tecnología es imprescindible para el hombre y para la educación. Pero la tecnología puede ser un engaño que supuestamente proponga comunicarse y una excusa para pensar en que nos relacionamos con los demás de una manera adecuada, acorde al presente. Tecnología y entendimiento así como comunicación, no muchas veces operan acordes, o no por lo menos la comunicación que pensamos en este proyecto que ahonda en las relaciones interpersonales. Nosotros discernimos de este hecho: no se trata de vivir de espaldas ni al tiempo presente ni a lo que nos ofrece; se trata de insertarse en ésta y sacar todos los beneficios que podamos, dándole su justo valor, muy distinto al que tienen las personas.

La idea que pretendemos en este punto, es inculcar en la educación de manera más fuerte, el crear lazos más potentes entre las personas más allá de los avances que ofrezca un tiempo como el presente. No se trata de prescindir de la tecnología que es parte de nuestra vida positivamente. Se trata de plantear sobre ésta por ejemplo, un criterio de discernimiento para que esas relaciones sean más que relaciones on line. Nuestro empeño traza el valor de la comunicación en las tareas cotidianas, en los trabajos que desempeñemos, en el instituto al que asistamos. Es un darnos a conocer, por ser verdaderamente lo somos sin objetos que medien el contacto entre seres. Se trata de inculcar una mentalidad donde sea importante el esforzarnos por tratar al otro de manera natural, sin artificios.

En un contexto social cada vez más individualista, apelamos a la utilidad y al valor de las formas de relación más antiguas que ha forjado el hombre desde siempre; la comunicación directa y la expresividad las nuestras emociones. Los lazos que planteamos como más duraderos y menos efímeros esbozan el compartir por ejemplo a través del juego, de la experiencia escolar cotidiana, del conocimiento propio y de los demás, un afianzarse en la amistad, un componer un universo de relaciones respetuosas donde la cordialidad sea mediadora para evitar los conflictos innecesarios y los que parten del desconocimiento de las reacciones de los otros, conflictos por otra parte que generalmente son elementales pero que desembocan en actitudes violentas que pueden crecer y

fomentarse con el tiempo. Si educamos a niños y niñas en este respeto, en cuidar actitudes egoístas que no favorecen los entornos, si les proponemos experimentar más el día a día, el abrirse con generosidad y dar a los demás estaremos propiciando conductas más justas, de mayor alegría, donde aprenderán a convivir éticamente con los demás. Por su puesto que trabajar en arte y en educación artística para estos fines es primordial. En los apartados dedicados a la educación artística en diversos aspectos veremos todo lo positivo que conlleva su práctica, su puesta en marcha, y el tomarla con la seriedad que merece en cuanto a su utilidad y valor para formar en valores profundos y determinantes para la personalidad. Esta es desde luego otra de las herramientas transformadoras que como concepto se enlaza desde este momento para continuar nuestro proyecto hacia mejorar la sociedad y los individuos.

Capítulo 3

Esquemas determinantes y reflexiones sobre el educar para cuidar el medioambiente; la educación como forma de acción sobre el problema y la toma de conciencia imprescindible.

Desearía vivir en un mundo sin ruidos artificiales e inútiles, sin velocidad, y en el cual la noción misma de velocidad sería despreciada o aborrecida; los medios rápidos de transporte estarían reservados para las profesiones indispensables o para algunos casos graves. [...] Un mundo en el que todo objeto viviente, árbol, animal, sería sagrado y jamás destruido, salvo por absoluta necesidad y con un sentimiento de aflicción.

Marguerite Yourcenar

Sorces II, “Meditaciones en un jardín”

Con el presente capítulo nos proponemos investigar y exponer otras variables que hemos decidido incorporar relacionadas aún al tema de la educación pero con un énfasis preciso, en el tema del medioambiente. Nos situamos en éste, asimilando los conceptos anteriores y teniéndolos en cuenta para la construcción de la idea que pretendemos desarrollar y transmitir ahora. La condición pedagógica, educativa y didáctica de cuanto puede estar y aparecer aquí será también terminante como en los dos primeros capítulos para continuar con el proceso investigativo que nos hemos fijado.

Consideramos importante destacar este aspecto teniendo presente que para el trabajo que llevamos a cabo, esta idea se constituye como fundamento que genera validez y traza el carácter del proyecto. Haremos ahora una inmersión acerca de los problemas medioambientales y la educación medioambiental con el objetivo necesario de trabajar en una conciencia urgente sobre el tema. La motivación que nos impulsa a investigar sobre éste, es determinar que si no se genera una conciencia acerca de esta materia, su carencia supone una tragedia con consecuencias que desde ya vivimos, vemos y habitamos; la crisis medioambiental.

3.1 Educar para cuidar el medioambiente; la educación como forma de acción sobre el problema. La toma de conciencia imprescindible.

Las raíces hundidas en el suelo, las ramas protegiendo los juegos de la ardilla, el nido y los trinos de los pájaros, la sombra ofrecida a humanos y animales, la cabeza a pleno cielo. ¿Conoces una forma de vivir más sabia y beneficiosa?

Marguerite Yourcenar

Écrit dans un jardin. Essais et mémoires

Nos proponemos en primera instancia revisar, investigar y reflexionar sobre nuestro entorno. Determinamos que si lo hacemos, podremos comprender que nos ha llevado a ser y a tener lo que somos y tenemos hoy. Para ello en primera instancia, trazamos un marco que explica los problemas que pretendemos trabajar.

La realidad es la siguiente: la continua perforación de la capa de ozono, los desastres causados por el mal uso de la energía nuclear, la contaminación de las aguas, de los mares y de los ríos por las basuras, vertidos tóxicos y desperdicios de otras clases. La pérdida del suelo vegetal, la inmoderable y arrasadora extinción de las especies, el desgaste de los recursos no renovables que se van agotando, la sobrepoblación humana, el consumo indiscriminado y el no ahorro de la electricidad, del gas, del agua, y de todos los recursos posibles de los que disponemos, la pesca abusiva, la tala de bosques y la deforestación en todas sus categorías, la destrucción de los páramos y de todos los entornos naturales únicos y los consecuentes deterioros que estos hechos provocan. La destrucción de los pocos pulmones vivos como la Amazonía, o las selvas y bosques ecuatoriales. Los retrocesos tecnológicos innecesarios; la urbanización exagerada tanto en las ciudades como en los espacios naturales que no se deberían tocar, el desenfreno turístico colonizador de todo espacio natural. El consumo desmedido. La caza indistinta de animales o de cualquier ser vivo de todo nivel en la cadena depredadora. Los vertidos de barcos petroleros, las fugas de gases convertidas en envenenamientos atmosféricos, la contaminación acústica a causa de factores de la industrialización y comerciales en las ciudades.

El apocalipsis que es el cambio climático producido por los gases del efecto invernadero, los desplazamientos ambientales y las migraciones humanas masivas derivadas por todos estos sucesos; en fin, la destrucción total del paisaje del entorno de la naturaleza y de todo lo que hay en ella, más allá de ser o no un ser vivo; este es el panorama en que se encuentra el hombre de hoy frente a su hábitat.

Mencionamos solamente algunos de estos problemas y catástrofes para ubicarnos en la magnitud de los asuntos a tratar; estos se entrecruzan y se retroalimentan entre ellos mismos, unos son producto de otros, otras las causas y las consecuencias de los otros, pero todos con el denominador común de tener la mano del hombre implicada para que sucedan y se perpetúen. En esta lista

breve y resumida de las muchísimas y diversas ruinas y hechos del desastre medioambiental, ilustramos una pincelada tenue del excelso problema al que nos enfrentamos hoy y al que nos ha tocado desafiar al no tener más solución más por obligación que por conciencia de la gravedad de estos acontecimientos. Nosotros hemos creado este problema y somos parte a la vez de este.

Todo esto aparece y lo percibimos, más bien como el anuncio de un desgarrador llamado que nos avisa que el tiempo corre en nuestra contra, y que el vaticinio de que toda forma de vida puede llegar a desaparecer aunque parezca exagerado es una realidad que se baraja cada día más por parte de los especialistas del tema. Ésto verdaderamente puede pasar si no ponemos freno a esta barbarie ecológica.

Establecemos de forma paradójica cómo es creciente unánime y paralelo este llamado continuo sobre lo que está pasando con la salud del planeta, con los recursos que disponemos y gastamos sin medida, sin pensar que ésto que pensamos nuestro, se termina, se agota, se remata, se muere, se degrada y desaparece. La ignominia que hemos creado y de la que sufre el planeta es más que evidente, es ésta una realidad tan clara que nos atropella sin que podamos decir nada. Ante tal panorama aparecen interrogantes inevitables y coherentes con el problema para empezar a tomar una conciencia para nuestro proyecto educativo inaplazable.

Desde nuestras vidas, desde todo tipo de disciplinas que llevemos a cabo, en su acción, formulamos el preguntarnos; ¿qué hacer frente a tan enormes y descomunales problemas? ¿cómo poder tomar acción y aportar en algo para que tan colosal situación pueda modificarse desde lo particular de nuestra cotidianeidad? Si todos aspiramos a vivir en un planeta que nos brinde una vida de calidad a nosotros y a nuestros descendientes, ¿qué podemos hacer para poder disfrutar, resguardar, atender, preservar y proteger de todo ello? Las soluciones están aparentemente lejos de nuestro ejercer.

Pensamos comúnmente, que las soluciones y las decisiones son solamente políticas percibiéndolas alejadas de lo que podemos llegar a resolver. Sin embargo entendemos, que como educadores, podemos desarrollar una tarea eficiente, de inconmensurable relevancia, pudiendo tomar acción sobre lo que está pasando para participar de manera activa y consiente de la complejidad del desastre del hábitat. Para colaborar, para ser parte integral, no sólo en causar más el problema sino en tratar por lo menos de enmendar nuestra acción destructora, entre lo mucho que se pueda aspirar a hacer, aparece la educación como forma de elemento clave hacia una transformación de la inconciencia medioambiental.

Teniendo claro este principio se puede avanzar hacia esa toma de conciencia necesaria para intentar subsanar este problema. Leyva, (1998), afirma: “El medio principal a este fin es esencialmente la educación, la formación, el aprendizaje y el adiestramiento adecuados para atacar los problemas de raíz, desde la dignidad, los derechos y deberes de cada hombre y cada mujer” (p.79).

Para comenzar, el saber a fondo de manera dinámica y continua sobre lo que está pasando (hoy, son muchas las fuentes y medios que pueden acercarnos a las problemáticas medioambientales cotidianas contadas en detalle), nos dará un punto de vista global y una perspectiva importante y legítima de lo que pasa y puede pasar. Interesare es el único requisito necesario para informarnos y saber con certeza lo que ocurre

Por tanto, tener claro, desde nuestra labor como educadores, de lo que estamos hablando y tratando, profundizando en ello para su transmisión y en su magnitud, nos dará una pauta y acotará el entorno de lo que dibuja en consecuencia el problema la educación medioambiental. Definimos el término compuesto de la siguiente manera:

La educación ambiental será todo aquello que haya contribuido a educar sobre el medioambiente, todo cuanto recuerda y enseña a la especie humana que es

biólogicamente homo y que además, la hace digna de ser sapiens no tan solo taxonómicamente.

(Folch, 1990, p. 164)

Socavar en el hecho de reflexionar sobre el problema es un plan y un propósito definido necesario y paralelo a los procesos pedagógicos que debemos llevar a cabo.

Investigar e indagar sobre la actualidad continua del problema puede darnos una idea certera y global para saber en qué terreno nos movemos y debemos manejarnos.

Para este propósito, pensamos que las investigaciones, los pronunciamientos, las declaraciones y los textos recogidos de las grandes convenciones sobre los problemas del medioambiente se constituyen como un primer escenario de conocimiento que debemos reconocer. Los entendemos como indispensables siendo referentes muy claros frente al desconocimiento e indiferencia de los que adolecemos. Debido a nuestra falta de acción y su gravedad consecuente, bien sea por qué no sabemos, razonamos o no damos la verdadera importancia al tema, ahondar en estos informes es imprescindible para su entendimiento. Nuestra investigación se genera desde el hecho de comprender que contar con la información suficiente y de carácter no especulativo sobre el tema, es fundamental para abordarlo. Es un mapa que ilustra de forma progresiva un gran problema ya diagnosticado hace años.

Se sustenta así el por qué estas cúspides y reuniones con sus consecuentes escritos recopilatorios, no sólo han dado respuestas o interrogantes a nivel global; nos han ilustrado de manera concreta, científica y con cifras precisas de algo que atañe al conjunto de los seres humanos. Relacionadas de forma coherente y correspondiente a la parte de la educación medioambiental, nos situamos en un panorama histórico cronológico a revisar, que pensamos importante de recordar para posteriormente reflexionar y transmitir.

Comenzaremos haciendo mención al Consejo Internacional de Coordinación del Programa sobre el Hombre y la Biosfera MAB de la UNESCO. Su nombre se deduce de las siglas del nombre que recibió *Man and the Biosphere*, El hombre y la biosfera.

Éste se reunió por primera vez en 1971, con el fin de llevar a cabo un programa de carácter interdisciplinar de investigación que subrayara e instruyera acerca de la relevancia de las relaciones entre el hombre y la biosfera. Esas relaciones marcaron y sugirieron actividades educativas viables en la enseñanza de este asunto casi desconocido hasta entonces. El MAB fue pionero en la materia y sorprendió a la sociedad occidental que no atendía con seriedad a lo que denunciaba. En un mundo que ignoraba las secuelas globales de los mencionados cambios y destino sobre el género humano de estas problemáticas, entre otras cosas el programa MAB, buscaba de forma concreta:

Proporcionar los conocimientos fundamentales de ciencias naturales y de ciencias sociales necesarios para la utilización racional y la conservación de los recursos de la biosfera y para el mejoramiento de la relación global entre el hombre y el medio, así como para predecir las consecuencias de las acciones de hoy sobre el mundo de mañana, aumentando así la capacidad del hombre para ordenar eficazmente los recursos naturales de la biosfera”

(Novo, 1995. p 30)

Desde ese vaticinio del MAB que fue considerado como mentiroso, alarmista y terrorista, -el anuncio de las consecuencias fatales para la naturaleza y el ser humano así como de todas las especies de una vida condenada a múltiples problemas por no cuidar y respetar el planeta-, a partir de ese momento, se han realizado diferentes eventos que conforman lo que podemos denominar como un reclamo urgente a la angustia de hacer algo en relación al debate ambiental. Las posteriores convenciones contienen por fortuna conclusiones determinantes sobre la actuación educativa que les compete y en las se implicaron como parte determinante del tratamiento del problema.

Desde allí, hemos escuchado, leído y presenciado entre otros, La Conferencia de Estocolmo¹³, La carta de Belgrado¹⁴, La conferencia de Tblisi¹⁵, El Congreso de Moscú¹⁶, La Cumbre de la Tierra de Río de Janeiro¹⁷, y su consecuente y posterior Carta de la Tierra¹⁸, de allí mismo, El Protocolo de Kioto¹⁹, La Agenda del Siglo XXI²⁰, La Declaración de Tesalónica²¹, La Cumbre de la tierra de Johannesburgo,²² La Cumbre Río+20²³, La Conferencia de Cambio Climático de Copenhague²⁴, o La Conferencia de Cambio Climático de Cancún²⁵.

En este orden de acontecimientos cuando bastante adelantado estaba ya el siglo XX, las primeras voces oficiales de alerta se pronunciaron finalmente de manera más contundente. Desde entonces los estudios cada vez se han hecho más insistentes; se ha profundizado en la investigación de la crisis medioambiental, se han propuesto objetivos claros, y propósitos que puedan en parte arreglar el daño que se ha causado y se han implementado programas que pongan a las sociedades en una actitud más consciente del problema, aunque la mayoría de las veces no ha sido llevada a su fin total salvo en países muy desarrollados con un muy alto nivel adquisitivo. Nosotros consideramos determinante abordar con la educación junto al conocimiento de todas estas herramientas escritas, ajustándolas de manera propia a la demanda educativa, con los recursos humanos requeridos que contengan altos valores éticos que nos hagan responsables del problema, como posible poder llegar a dar resultados positivos y constructores que ejerzan un trabajo real.

De los problemas concretos tratados en dichas cumbres, emergerá el quehacer a emprender de la educación medioambiental de manera paralela. Determinamos como ésta debe además partir de preocupaciones globales y generalizadas tocando la importancia de cada caso particular. Debe estar coordinada, diseñada y pensada en el ejercicio de un entorno social, cultural, y económico determinado que pueda a su vez ser ejemplo de un ejercicio universal. Un rasgo paralelo en el ejercicio de quienes han experimentado estos años con la materia, plantea que no debería ser objeto de estudio exclusivo de

ecologistas, ambientalistas, geólogos, biólogos, ingenieros o demás profesionales que se desarrollen en asignaturas que tengan que ver con disciplinas cuya ciencia prima y su asunto académico sean el campo, la tierra, el aire, la flora, la fauna. Esa idea es tan primaria como pensar que los que se deben ocupar de los problemas de la tierra son los que la trabajan, los agricultores, siendo que todos comemos de la tierra. Éste, no puede ser un asunto exclusivo de aquellas personas que tocan el medioambiente en los campos de acción que la habitan y en donde la naturaleza está presente y tienen contacto directo con ella. Debemos ser todos quienes nos ocupemos de los problemas tanto de la educación medioambiental como de los problemas surgidos de las dificultades ecológicas que nos incluyen, sin lugar a dudas, en un trabajo constante no distintivo que no diferencia el tipo de formación de cada individuo en sus preferencias académicas o profesionales.

Tanto las proposiciones medioambientales, el debate del porvenir ecológico, la actualización de los datos que nos puedan ser útiles para empaparnos sobre el tema, las propuestas decisivas de las resoluciones y el proceso educativo pertinente a todo esto en la sociedad, deberían ser a sus vez temas políticos de primer orden en las agendas gubernamentales de todos los organismos y administraciones posibles a cualquier nivel. Los temas medioambientales por otra parte, no pueden referenciarse según las tendencias políticas, no son de izquierdas ni de derechas ni exclusivamente de partidos verdes o ecologistas que algunas veces están más por la labor de hacer política que de tomar acción real sobre lo que representan los problemas del daño medioambiental o de representar y cumplir con las expectativas de quienes les eligieron para trabajar por esa causa.

El problema tiene una envergadura enorme. Como no podía ser de otra forma, los países que no han tenido ni tienen un verdadero conocimiento de la importancia del tema medioambiental, o que lo tienen, pero lo encubren para no asumirlo, canalizan a través del desconocimiento también a nivel político toda una amalgama de razones para no trabajar sobre el tema como se debería. Se

puede encontrar de forma positiva al menos, la proliferación de una conciencia cristalizada en partidos “verdes”, que han ido proliferando con los años. Sin embargo, y como lo referenciamos antes, algunos de los militantes y líderes de estos partidos y ambientalistas no son garantía de cambios necesariamente significativos, así como la propia existencia de sus partidos o programas que desafortunadamente si están bien diseñados no se ponen en marcha con carácter efectivo. Si bien es cierto que su papel y su credibilidad deben demostrarse con acciones más concretas, en su contra juega que muchos son señalados negativamente en países en donde los intereses políticos y económicos no van a ceder fácilmente su espacio para que las reservas naturales sean protegidas o los recursos naturales no sean explotados tan vilmente como sucede hoy. Por otra parte, y en contextos indistintamente desarrollados o subdesarrollados ciertos ecologistas poseen un afán de progresismo y notoriedad más que de un proyecto concreto y honesto que les hace víctimas en ocasiones de ser tildados de farsantes y charlatanes. Lejos de este plano de intereses, por fortuna, existen también casos de personas comprometidas que arriesgan su vida por el tema medioambiental, su concienciación y su educación.

Exponemos la anterior afirmación con un ejemplo concreto. Uno de los casos más graves de ambientalistas sindicados, es el del profesor Alfredo Correa de Andreis, asesinado en la ciudad de Barranquilla, en Colombia en el año 2004. Nació en Ciénaga, Magdalena, en el Caribe colombiano en 1951. Ingeniero agrónomo y sociólogo, educador con énfasis en desarrollo, se desempeñó profesionalmente como profesor universitario. En el momento de su muerte trabajaba en ecología y en una investigación sobre desplazados por temas ambientales y políticos en las ciudades Bolívar y Atlántico zona norte de Colombia. En junio de 2004 fue detenido por agentes del estado y acusado de rebelión, sindicado de trabajar para la conocida guerrilla de las FARC. A los 13 días quedó en libertad por falta de pruebas. Comenzaría para él, una persecución en forma de amenazas contra su familia y su persona. No pudiendo huir del país por falta de dinero, y preso nuevamente, le enviaría dos cartas al presidente de

entonces para que lo escuchara, solicitándole protección y argumentando la improcedencia de su detención; nunca serían oídas sus súplicas. Tres meses después, fue acribillado en la esquina de su casa. El estado colombiano fue condenado por su asesinato orquestado según un juicio posterior, por fuerzas de extrema derecha paramilitar. El crimen tuvo una gran repercusión mediática porque el profesor de Andreis era conocido por ser un hombre honesto, trabajador y tranquilo que quería y cuidaba la naturaleza como nadie en su región. Su caso se considera hoy como un crimen con móviles medioambientales. Evidenciamos así que para quienes si se comprometen con los temas del medioambiente e investigan en problemas que tiene repercusiones en este terreno que van más allá del cuidado de una especie o la investigación científica, -porque los problemas medioambientales tienen carácter diverso y amplio-, pagan con su vida asumir el cuidado del hábitat natural. Entendemos que nada le es ajeno a lo que toque hoy los problemas medioambientales.

Investigamos y exponemos este hecho para evidenciar hasta donde pueden llegar las consecuencias de implicarse en ciertos entornos con problemas de éste tipo. La cuestión del cuidado de la naturaleza y de la biosfera, el debate medioambiental y ecológico, tienen envergaduras y connotaciones que traspasan el plano de la normalidad de omitir un problema grave. En el siglo XXI todo lo que esté alrededor de esta dificultad conducirá cada vez más a situaciones de índoles sociales, políticas y económicas que tendrán consecuencias nefastas como hemos demostrado.

Apartándonos de lo anterior, en nuestro propósito acerca de la importancia de los temas del medioambiente a la luz de la educación, consideramos que todo ésto, debería ser un aprendizaje más de la vida, y por la vida, más allá de militar en partidos ecologistas o de que seamos profesionales en otros ámbitos: todos sin distinción, deberíamos tomar conciencia de que habitamos este planeta que destruimos paulatinamente. Nos concierne a todos, es problema de todos y por tanto, en manos de todos está el poder solucionar algo de la gran desdicha que ocasionamos a la naturaleza.

Somos, no lo olvidemos, animales de una polis, y esa polis debería ser pensada como la tierra a nivel macro. Nuestros actos nos guste o no, tienen además un carácter político que implica deberes, derechos y responsabilidades.

Complementando lo anterior y ampliando esos márgenes de lo que debemos conocer de manera elemental, la problemática ambiental se puede proyectar desde tres miradas que a su vez son tres prácticas o soluciones para mejorar el medioambiente y que proponemos, basados en teorías expuestas enriquecidas a la luz de esta investigación: la perspectiva jurídica, la perspectiva político-económica, y la socio-educativa.

Las disposiciones de la perspectiva jurídica proponen que la explotación, abusos o delitos en contra de los recursos naturales sea un tema importante dentro del conjunto de leyes que rijan un estado determinado. Se propone un marco jurídico para que el hombre se rija por éste, –porque no se puede hacer todo lo que nos plazca con la naturaleza–. Las leyes y la pedagogía del tema aplicadas son para todos y para quienes atenten contra el medioambiente. Nos deben recordar cómo debe actuar el hombre ante la biosfera. Es necesario un marco legislativo donde las leyes se renueven y se revisen continuamente frente a los problemas que surjan; es imprescindible penalizar los delitos medioambientales de manera concreta y contundente, sin contemplaciones ni concesiones. La autoridad sobre el medioambiente y los delitos medioambientales debe ser ejemplar para aplicarse con todo el peso posible de la ley a quienes la infrinjan así sea de forma mínima. Debe ser ejemplarizante y trabajar de forma continua con la antropología del problema, la ciencia y la sociología para ser categórica siempre. Debe tipificar de manera contundente los delitos medioambientales en todo el mundo. Debe enseñarse y aplicarse una pedagogía urgente sobre lo que no puede ni debe hacerse a la naturaleza para que no exista la excusa del desconocimiento. La ley sin la educación proporcional, no llega a ningún lugar por lo que esta perspectiva comprueba una vez más que educación y educación medioambiental no pueden ir desvinculadas nunca.

La perspectiva político–económica, se refiere a lo que tenga que ver con la gestión de los recursos de un estado, en un amplio espectro en relación al cuidado de su hábitat y su medio natural. Nos referimos para aclararlo, a casos como en los que se necesita que las naciones inviertan y otorguen partidas presupuestarias de peso para fomentar y propiciar en el campo diverso que puede tener la investigación sobre el cuidado medioambiental y sobre los problemas puntuales que se vayan presentado acerca del tema. Por otra parte se recurre a la idea imprescindible de tomar y adoptar las determinaciones políticas que requieren consensos políticos de las cámaras, senados, congresos etc., que rigen los países occidentales donde prime una conciencia de la importancia del tema para quienes tienen el poder de decidir y nos representan como ciudadanos. Esta perspectiva es desde luego, casi que una ilusión y proyecta como la anterior perspectiva, problemáticas intrínsecas que en este caso son más que evidentes y conocidas. En primera instancia, la corrupción política intentará en muchos casos ahorrarse y librarse de sus obligaciones con el medioambiente, haciendo generalmente lo que pueda para invertir menos o nada en lo que consideramos debería invertirse en cantidad, esto pensando en los países desarrollados. En los subdesarrollados no solamente ocurrirá lo anterior sino que por si fuera poco se podrá poner por excusa que en donde hay hambre y miseria la prioridad será industrializar sin freno o dar prioridad a problemas más visibles como la pobreza inmediata y urgente.

De nuevo acertamos a verificar como los temas medioambientales tienen que ver con absolutamente todos los problemas del mundo y sus sociedades. Como vemos esta perspectiva se relaciona con la anterior de cierta forma.

La perspectiva socio-educativa, por último atiende a lo que debemos transmitir y aprender del medioambiente. Esto constituye un mundo por hacer cada día. La educación sobre el tema, su pedagogía y todo cuanto se pueda hacer con ésta es la meta que pensamos de gran utilidad trasformadora cercana a nuestro alcance ya que ni el poder jurídico, ni político están cerca de nuestro quehacer a menos que sea desde las vías que nos permite un sistema

democrático con todos los vicios que pueda tener o ya sea desde nuestra decisión de la participación política directamente. La perspectiva socio-educativa es nuestra esperanza y donde ponemos todas las ilusiones que pensamos pueden obrar cambios paulatinos efectivos. Esta idea de implica involucrar al hombre en cualquier contexto educado para afrontar el reto de la degradación del hábitat y frenar su destrucción antes de que sea demasiado tarde. La educación puede hacer aquí, verdaderos cambios que nos lleven a mejorar.

Estos tres pilares son de suma importancia no solo para entender adicionalmente sobre el terreno que manejamos si no que en términos prácticos, en la educación medioambiental es imprescindible hacer una reflexión sobre estas variables y sus contextos.

Teniendo claro el panorama conociendo aspectos como los anteriormente nombrados, y con el valor ético educativos sólidos, se puede empezar entonces esa toma de conciencia que necesitamos.

La educación ambiental debe verse hoy en el hombre en la misma categoría que pueden tener los conflictos bélicos entre países, la pobreza y el hambre en el mundo, las enfermedades que diezman poblaciones, el terrorismo, los abusos de poder o cualquier problema de primer orden que azote hoy a la humanidad etc., en otras palabras, como una de las mayores responsabilidades ineludibles del hombre contemporáneo. No verlo así y no entenderlo de esta manera puede asumir que los hechos en los que encontramos este escenario, pasarán a ser de segundo orden como ocurre hoy día. Esa misma toma de conciencia a la que nos referimos, quizás no exista al no hacernos parte incluyente y responsable de este problema dándole toda la seriedad e importancia que merece.

Un buen manejo del problema comporta adquirir esa conciencia que sugerimos, que se necesita verdaderamente para poder actuar en consecuencia con su correspondiente toma de acciones. Con esta idea como algo fundamental de nuestras vidas, junto con el funcionamiento y la aplicación de un cambio de

mentalidad se modificará algo en la sociedad. Si se pueden implementar estas prioridades el tejido social comenzará a ser más humano y mejor mirando al hábitat con otros ojos.

Las ideas claves de cómo y por qué educar en la educación medioambiental deben determinarse. Los educadores de todos los niveles de la educación deberían conocer, y comprender el alcance e importancia de los problemas medioambientales y de las múltiples consecuencias previsibles e imprevisibles que conlleva este lío a mediano, largo y corto plazo. Además de las medidas posibles deseables para corregir estos problemas, no se podrá asegurar su participación activa y su eficaz ayuda, si no se implican de una manera honda y con un sentido de responsabilidad que pueda despertar esa toma de conciencia a través de la educación.

Con este proceder, el reto de la educación medioambiental será un desafío complicado pero posible. Como se comentó, el profesorado debe ser formado sobre los aspectos específicos, la filosofía y los objetivos de la educación ambiental y estar informados sobre los criterios propuestos, las materias a enseñar sabiendo cómo enseñarlas de forma eficaz. Los métodos docentes deben seguir para lograr estos fines, cumplir con una agenda pedagógica de objetivos diseñada que replantee la mirada sobre el entorno. Resultarán esenciales, incentivos como lo son los materiales didácticos adecuados para estudiar sobre estos contenidos. Las salidas, actividades y talleres, motivarán la interacción en el terreno de cada persona, de cada niño o niña tras un aprendizaje que le haga moverse con más respeto y humildad sobre su propio suelo. Los medios y equipos educativos acompañados del correspondiente soporte tecnológico darán resultados sobre sus miradas medioambientales, que ya a partir de este aprendizaje se modificarán de manera positiva sobre el cuidado de nuestra naturaleza sin lugar a dudas.

El concepto de familia sin importar su conformación, cualquiera que sea, debe hacerse a la tarea igualmente de asumir que en ese núcleo, se puede

igualmente enseñar, aprender, tomar conciencia y trabajar sobre este punto de inflexión definitivo.

En el entorno occidental desarrollado se cuenta con medios materiales para el desarrollo de la pedagogía medioambiental. En el entorno occidental del subdesarrollo, no se cuenta con los medios ni la tecnología para educar en el tema; ni la cartilla, ni el audiovisual, ni el museo de ciencias naturales, ni el profesor formado en la materia adecuadamente, pueden estar muchas veces de forma física en los entornos de marginalidad. Sin embargo, pensamos que así no se cuente con los medios materiales no se puede evadir esta responsabilidad y se debe cumplir también, cometiendo el hecho de educar en la ética, la coherencia de nuestros actos y el valor íntegro que contiene la educación medioambiental. Para este fin no se necesita más que tener información sobre el tema y adquirir un compromiso real con lo que se trasmita defendiendo el cuidado del hábitat sin objetos ni tecnologías. No puede ser que un factor para no abordar estos temas sean la pobreza o las carencias en que se viva porque precisamente, educar en este ámbito con planes y políticas precisas será un factor para salir de la marginación. Desde cualquier ángulo, desde cualquier estrato social, esa conciencia requerida puede y debe estar presente.

Es una labor urgente de los países subdesarrollados y en vías de desarrollo, el tomar cartas de manera muy seria en el asunto, porque son estos países ciertamente donde están los recursos naturales existentes de manera mayoritaria en el planeta. Los factores y motores de los problemas medioambientales y de destrucción, ya sea por causas naturales, por la propia industrialización o acción de multinacionales que explotan sin piedad los recursos no puede ser solo un tema académico del mundo desarrollado.

Retomando el trazar una línea puntual sobre los desastres causados por las actividades humanas que alteran la normalidad del medioambiente encontramos problemas que nos interesa citar y comentar. Nos interesa en este apartado ejemplificar y exponer casos que se han investigado, porque consideramos que tratándolos, revisándolos y mostrándolos se puede conocer

por una parte la historia reciente de las catástrofes medioambientales y sus múltiples repercusiones, y por otro, de forma positiva, pensar en que transmitirlos puede hacer pensar en la gravedad de cada uno. La educación medioambiental se puede valer de este tipo de argumentos para trabajar sobre el tema y llevarlos un paso más allá de la anécdota escrita. De los casos como los que documentaremos, se puede hacer una guía didáctica, una unidad de trabajo sobre aspectos de los temas, proponer deberes que busquen nuevos casos relativos que se puedan compartir etc. Valen desde luego cuantos ejercicios se puedan hacer que eduquen, formen e instituyan sobre todo un juicio crítico que debemos intentar formar.

Nos fijamos que la contaminación de las cuencas hídricas, la explotación minera a tajo abierto, los derramamientos de petróleo en mares y selvas que envenenan el ecosistema, la fuga de materiales radiactivos como el caso de Fukushima, o el terror que fueron y son Hiroshima y Nagasaki; plantean consecuencias terribles hoy para la globalidad humana. No quisiéramos señalarlo, pero es como si todo lo que tocara el hombre lo vulnerara y lo alterara. Tal es el caso de Chernóbil, una paradoja en sí total de la alteración de la naturaleza. Vale la pena mencionar que hoy, que en la zona del desastre abandonada por el ser humano, ha florecido la vida salvaje. Una gran cantidad de especies que no existían en la zona se han reproducido creando una fortaleza y un ecosistema natural sorprendente. Bielorrusia ya la ha declarado reserva natural y en Ucrania existe una propuesta similar. La vida ha surgido de nuevo entre otras causas debido a la ausencia de seres humanos en la zona.

Por otra parte, casos como los daños causados en la aspersión al intentar erradicar cultivos de cocaína, dejan el suelo estéril y graves consecuencias para la calidad de toda forma de vida que sea fumigada bajo estos procedimientos con los compuestos químicos utilizados para tal empeño. El glifosato, es el herbicida más usado para disolver y erradicar campos de cultivos de cocaína. Sus efectos para la salud humana, para el medioambiente y para los cultivos legales de productos comestibles son dañinos en un alto grado y trazan el mapa

de las catástrofes sociales generadas por problemas medioambientales. Desde hace varios años se ha usado en grandísimas extensiones de tierra en Colombia, Bolivia y Ecuador con vuelos programados en los cultivos para esta planta que no discriminan que pueda haber al lado. Sabemos que a causa de sus efectos devastadores casi 40 mil indígenas, afrocolombianos y campesinos de siete municipios de las zonas del Cauca, del sur del país, han presentado una demanda al estado colombiano a comienzos del 2013.

El último caso que expondremos revisa una situación hoy común para el medioambiente y los ciudadanos más indefensos que sobreviven gracias a lo que pueda darles la tierra.

En el año 2012, Eric Dooh, campesino nigeriano, junto con la organización medioambiental holandesa Milieudefensie y cuatro campesinos más demandaron a la petrolera Shell, por los daños sufridos a causa de la contaminación en las tierras y vías fluviales del delta del río Níger de las que necesitaban para vivir. Es la primera vez que Shell, una multinacional de gran reputación en el mundo entero, es llevada a los tribunales por el caso de vertidos contaminantes en un país subdesarrollado que les proporciona la materia prima de su riqueza. El tribunal condenó a la petrolera en el caso de Dooh, pero la exculpo de responsabilidad las denuncias restantes.

Los cuatro nigerianos, son pescadores y agricultores y acreditaron que no habían podido seguir alimentando a sus familias, no podían beber del río ni ellos ni sus animales, ni podían trabajar a causa de la contaminación procedente de los oleoductos y la refinería de la petrolera, en la que se registraron varios vertidos en los años 2004, 2005 y 2007.

La multinacional, que es la compañía petrolera y de gas más poderosa en Nigeria, ha tratado de huir y evadir las responsabilidades durante los años que ha durado el juicio que ahora recientemente se definió, argumentando que no tenía responsabilidad sobre las acciones de su filial en el país africano. Sin embargo, la justicia holandesa desestimó esta petición.



31. Eric Dooh, muestra el agua contaminada de petróleo, él es uno de los agricultores de Nigeria que ha denunciado a la petrolera Shell por los vertidos de petróleo.

Shell produce en Nigeria más de un millón de barriles diarios de petróleo, la mayor parte en la zona del delta del Níger, de donde procede más del 50% de las exportaciones petroleras del país y donde viven 31 millones de personas. En esa misma zona se encuentra la región de Ogoniland, tierra de los campesinos que emprendieron la demanda mencionada, de donde procede la principal fuente de alimentos para la empobrecida y marginada población rural, que es como casi todo el país muy pobre.

Como se ve, no hace falta ser académico, ni ingeniero medioambiental para luchar contra desastres tan graves como éste. Tampoco imprescindiblemente poder económico. Ilustrar en lo que pasa en las batallas y las pequeñas victorias conseguidas hoy en esta pelea desigual del medioambiente abre caminos de reflexión y crea puentes hacia una conciencia común que sale de ejemplos

reales recientes. Sin duda, la ecuación de a mayor pobreza, más daño y más dificultad para apoyar y reparar la población afectada y el entorno natural, es para nuestros esfuerzos, una fuerte motivación para trabajar en formar nuestra toma de conciencia sobre los problemas medioambientales educando en ésta. Pensamos importante una pedagogía activa sobre casos tan complejos como éste.

Irremediablemente todos conocemos ahora que se está aligerando de manera progresiva el ritmo del calentamiento del planeta. Los desastres naturales se han incrementado durante las últimas décadas de manera evolutiva; queda buscar soluciones desde nuestra integridad para actuar con solidaridad.

Un trabajo en equipo de carácter interdisciplinario donde una estrategia educativa propuesta sobre el tema de paso junto con las nuevas tecnologías, a la organización y gestión de la información será de gran utilidad en nuestro proyecto. Ya mencionamos la cadena progresiva de cumbres medioambientales. Nosotros consideramos de manera pertinente enfatizar, conocer y entender la llamada Agenda 21, como el proyecto más claro sobre el medioambiente en términos recientes que tiene grandes aplicaciones pedagógicas. Se considera como un calendario de intenciones y medidas para frenar la destrucción del planeta y solventar la inequidad en el mundo. Algunos aspectos a destacar de ésta son: la lucha contra la pobreza, el cuidado de la salud humana, el fomento y desarrollo sostenible de los recursos humanos. En una parte dedicada a la conservación y gestión de los recursos para el desarrollo, la protección de la atmósfera, la lucha contra la desertificación y la sequía, contra la deforestación.

Explica también la conservación de la biodiversidad, la protección de océanos y mares, la gestión ecológica racional de los productos químicos tóxicos y de los desechos peligrosos. Nos valemos de la Agenda 21 en esta parte de nuestra investigación no solo porque puede enseñarnos de su conocimiento y análisis concreto problemas medioambientales en un gran espectro y con la envergadura que tienen este tipo de dificultades, sino también de planteamientos y valores éticos que debemos reconocer y adoptar.

Inspirados pedagógicamente reconociendo la Agenda 21, o cualquier compendio informativo reciente de los problemas que enfrenta la biosfera hoy, entendemos que la creación, la información, la acción, la decisión de trazar objetivos concretos con soluciones reales previsibles de acuerdo a los problemas de cada lugar de manera precisa que apoyen a los problemas globales y particulares, y los hechos definitivos de investigar, impulsar y llevar a cabo políticas ecológicas y medioambientales que se requieran, junto con los procesos educativos paralelos que esto debe conllevar pueden propiciar la transformación del pensamiento del tema.

Si entendemos y sabemos que uno de los principales caminos hacia mejorar y no seguir destruyendo el entorno es la educación, ¿por qué realmente no avanzamos de manera real eficaz y efectiva ni tomamos las riendas de esta crisis y de este gran problema que es acabar de tantas formas posibles con todo el entorno natural?

En este paradigma, el que educar salve un poco este desastre inminente, el que educar despierte estas conciencias dormidas, puntualizamos unos últimos aspectos más sobre la educación medioambiental que no se pueden escapar; la toma de conciencia necesaria, incluye instruir en que esa indescifrable beldad que es la naturaleza que creemos imperecedera, se acaba ante nuestros ojos. No contribuir a que el efecto devastador de nuestro paso por la tierra minimice esta destrucción certera, será un motor suficiente para tomar esa necesaria conciencia de lo que ocurre. Si se educa en la educación ambiental se puede llegar a valorar el nivel de importancia del cuidado y del trato adecuado al medioambiente. Si tomamos conciencia de ello, podremos transmitir a nuestro entorno, lo que está pasando con el medioambiente.

Hay que reeducar y educar al hombre para que se involucre en la importancia de hacer parte de ese medioambiente al cual pertenece. Se ha mencionado cómo, sin requerir de un título de educador medioambiental se debe y se puede enseñar para hacer parte de este código común de la educación del cuidado de la naturaleza. Se ha señalado cómo ser pobre, rico, de clase

media o de cualquier nivel social, no tiene excusa posible para no tomar acción frente a lo que pasa en el mundo. Insistimos en que el economista, el político, el ecologista, el educador, el tecnólogo, el antropólogo, el sociólogo, y personas de diversos ámbitos deben educar a la sociedad en el cuidado del medioambiente. En esta sucesión de acciones y de hechos todas y cada una de las personas son vitales y conforman como el propio ecosistema, una cadena donde todas las partes cumplen un papel fundamental para que la totalidad del ciclo natural se cumpla y se dé lo que tiene que darse, en donde lo que nazca, crezca y muera, se genere y regenere.

Nos interesó hacer énfasis en las dificultades sociales que causan los problemas medioambientales y los relacionamos con la educación. Concluimos que el género humano es responsable del progresivo número de desastres naturales en el planeta que atentan también contra las personas.

3.2 Educación artística y educación medioambiental.

Cerrar los ojos a la naturaleza sólo nos hace más ciegos en un paraíso de tontos.

Jaques Costeau.

Si supiera que el mundo se ha de acabar mañana, yo hoy aún plantaría un árbol

Martin Luther King.

En el presente apartado nos proponemos investigar las relaciones de la educación artística con los problemas medioambientales.

Hemos investigado y formulado que los problemas medioambientales están conectados de manera indivisible con todo y con todos. En éstos se basa nuestro porvenir como especie y la calidad de vida que podamos tener sobre el planeta que habitamos. La naturaleza de estos problemas no puede solamente achacarse a las decisiones gubernamentales, institucionales, estatales o de los gobernantes de turno; nos compete de forma total a todos, el implicarnos. Nuestra actuación directa o bien nuestra omisión o indiferencia sobre el tema y el problema, serán definitivos para el tratamiento en el presente y el futuro de estas problemáticas.

Revisaremos las conexiones de algunos problemas medioambientales con la creación y la educación artística estableciendo una reflexión, investigando, y definiendo conceptos relativos al tema. Este es el contexto donde nos situamos.

3.3 Arte y artistas en el entorno del medioambiente, la tierra y la naturaleza; un potencial a instrumentalizar para la educación medioambiental.

No es poca la responsabilidad de la educación ambiental. Un comportamiento adecuado frente al medio exige la transformación del consciente y del inconsciente social, y por lo tanto, de las bases epistemológicas de la ciencia, al mismo tiempo que de los escenarios míticos o filosóficos o de la creatividad artística.

Luis Alberto Olmo.

Desde el paisaje.

En el presente apartado partimos del conocimiento de que las relaciones entre el arte y el medioambiente implican la participación de actores no sólo en el campo de las artes visuales o plásticas sino que conlleva además un soporte

antropológico, filosófico y conceptual. Proponemos generar un marco teórico del que valernos para poder componer una idea global que tenga la envergadura precisa para poder comprender el tema. Las líneas de relación que han establecido una correspondencia entre el arte contemporáneo con el medioambiente y sus conexiones ineludibles con la educación son la base en que nos instalamos.

Describir, analizar y mencionar a los artistas de todas las épocas que se han acercado a la naturaleza y se han implicado con ésta en sus procesos creativos, implicaría un proyecto de longitud y anchura extensa que no podría incluirse en este proyecto por su tamaño. Por otra parte es un ejercicio historiográfico que ya se ha realizado y se realiza de forma continua desde que los creadores se detuvieron en la importancia del trabajo con la tierra, la biosfera y sus materiales como forma de expresión en conceptos y obras. Delimitaremos esta idea determinando que, desde que el arte contemporáneo fijó su mirada en los artistas que se preocupan y trabajan con el entorno natural y la tierra y viceversa, se compilan y se publican con cierta regularidad ejemplos de sus trabajos y experiencias. Un ejemplo muy completo que se puede hallar es el libro *Land art y arte medioambiental*, del año 2005 de Jeffrey Kastner y Brian Wallis. Jeffrey Kastner es escritor, comisario e investigador en temas de arte y naturaleza. Su obra ha aparecido en una amplia variedad de publicaciones culturales. Brian Wallis es también comisario, crítico, profesor e investigador especializado en el tema del arte contemporáneo tras la modernidad.

Nos interesa de forma concreta traer a la luz, ideas que han compuesto y componen una mirada contemporánea sobre el trabajo de artistas y colectivos del siglo pasado y del presente que se implican con estas prácticas con el fin de reflexionar y debatirlas.

Conocerlas para poder compartirlas y trabajar desde estas experiencias implica su transmisión de forma directa en contenidos educativos en diversos niveles y espacios. Si conocemos o nos interesamos por el trabajo en el arte que

tiene de materia prima conceptual y material el entorno de la naturaleza, abriremos un camino para determinar un pilar básico que queremos exponer y evidencia en esta investigación; el trabajo en las artes que tienen por eje la naturaleza, crea un camino hacia el estímulo de nuestra sensibilidad sobre el medioambiente.

Desde finales de los años sesenta, el Land art y el arte ecológico se establecieron como prácticas artísticas conceptuales que salían del espacio del museo y de la galería y que interactuaban de manera directa con materiales del entorno natural en el terreno entorno natural.

Se creó un panorama de obras que conducían a nuevas reflexiones y preguntas tanto de la obra en sí como del paradigma de lo efímero, del tiempo, de la memoria, del espacio, y de los procesos que implicaban la creatividad en estos temas. Se cuestionó el valor comercial del arte. En el quehacer del arte de esa década el artista se implicaba con el trabajo de la naturaleza interactuando con ésta y haciendo que su labor se relacionara con la sociedad.

Ésto no ha dejado de pasar y consolida la relación de la estética actual con el medioambiente. Adicionalmente hoy, tecnología, ciencia, avances y las propias dinámicas del arte y de lo que le ocurre al entorno natural que transgreden el pensamiento, conceptos e ideas en el tiempo, posicionan nuestra relación con la naturaleza y con el trato que debemos darle desde la creatividad.

Bien en una alusión directa por los materiales que se emplean, los conceptos que se manejan en el arte contemporáneo testifican sobre el entorno natural. El arte se apropia del tema de la naturaleza; lo interviene, trabaja en su vida transitoria, lo expone, lo exalta, denuncia su deterioro, reclama su cuidado.

Regresando un momento en el tiempo a la década mencionada, son muchos los aspectos y la bocanada de aire nuevo que trajo el Land art y el arte ecológico a la escena creadora del siglo XX. Marcarían un precedente en la creación artística que sigue vigente y que con la crisis medioambiental y el entendimiento

salido de la presión de la importancia de asimilar el desarrollo sostenible, continúa siendo y debe ser un tema imprescindible en el arte del siglo XXI.

Según Rigo Vanrell;

En una sociedad tan mecanizada e industrializada de un modo irracional el “land” parece evocar un nuevo retorno a la naturaleza, próximo a ciertas insinuaciones de la contracultura, pero desde una perspectiva intelectualista. Amplía nuestra experiencia artística a partir de la selección del fragmento natural.

(Rigo Vanrell, 2004 p.232)

Nos interesa de forma expresa repasar en la investigación artistas que dejan una obra para reflexionar mediante sus obras del medioambiente. Aquellos que plantean el problema de política y socialmente, que marcan los territorios, revisan los cambios de la tierra, los fenómenos naturales, la acción de la naturaleza entre la belleza o el desastre.

Nos involucramos en la investigación con los creadores que vaticinando en la tierra, en el agua, en el desierto, en el páramo, o en la montaña no sólo una problemática simbólica sobre la naturaleza, proponen un llamado que cuestiona, que acusa y que relata una gran cantidad de aspectos que van más allá la apariencia física de un entorno.

Entre lo que percibimos instalado, fotografiado, intervenido, modificado, articulado, o construido, está también un conglomerado de aspectos que pueden ir desde el reconocimiento y la relación de la naturaleza con el cuerpo humano, hasta implicaciones críticas de tipos sociales, políticas económicas o de muchas otras índoles de nuestro tiempo presente. Se entiende y se ha puesto sobre la mesa, esa carta marcada que reiteramos una vez más en esta tesis; los problemas del medioambiente tienen absolutamente que ver con todo y con todos los aspectos de nuestras vidas; el arte es una herramienta que puede señalarnos ese camino.

3.3.1 Joseph Beuys. La escultura social, el arte y la vida fusionados.

A mi juicio, el arte ha llegado a un término, toca a su fin y ahora comienza un periodo en que asoma la necesidad de un arte social.

Ser profesor es mi mayor obra de arte.

Joseph Beuys.

Como una predicción sobre las necesidades y los problemas de la naturaleza causados por el hombre y sus consecuencias, la figura de Joseph Beuys emerge involucrando sus obras y su trabajo para llamar de forma ineludible a la importancia de la acción y la educación medioambiental a través del arte.

Se podría mencionar aquí de forma exacta, ese historial de trabajos, de reflexiones y de acciones comprometidas siempre pedagógicas que forjó Beuys para modificar el arte del siglo XX, y del presente. La figura de este artista multidisciplinar dejó un legado sin el menor desperdicio para la sociedad, para el medioambiente y para el arte contemporáneo.

La postguerra sirvió de marco para que Beuys tomara la opción del arte como forma de vida. Desde allí el arte sufrió una modificación desde entonces, del lenguaje reducido que se conocía en las posiciones de los planteamientos estéticos. Beuys fundó una conceptualización distinta. Si alguien se lanzó a establecer símbolos, ofrecer metáforas y conceptos sobre las relaciones entre la sociedad y el arte, influenciando a las siguientes generaciones de creadores sería él. Desarrollo su trabajo artístico tocando diferentes maneras de expresión, entre acciones plásticas y rituales, pintura, dibujo, escultura, e instalaciones para dar forma a sus ideas y transmitir un mundo creativo incesante en el que basó su vida.

Controvertido, alabado y menospreciado, tratado como sabio, shaman y charlatán, a través de aquello que determinó como la escultura social, daría forma

a sus argumentos políticos y estéticos en donde una enorme inquietud y preocupación por todo lo relacionado a la ecológica y la naturaleza caracterizarían también su pensamiento. En el apartado de las biografías exponemos un perfil detallado de su vida y pensamiento.



32. Joseph Beuys en una acción ecológica: *Salvar los bosques*.

Sus premisas eran claras frente al tema: arte y vida; una simbiosis, arte y naturaleza fusión irreducible como un silogismo irrefutable. Las percepciones de Beuys confinan de forma positiva el papel del arte a lo nos interesa en investigar y proponer en este proyecto; transformación social, cambio, apertura mental, libertad. Según la escritora Clara Bodenmann-Ritter, para Beuys (1995), "Lo importante del arte es liberar a las personas, por lo tanto el arte es para mí la ciencia de la libertad". (p 138). Bodenmann-Ritter autora del libro titulado *Todo hombre es un artista*, probablemente una de los postulados más conocidos de

Beuys, recoge las conversaciones del artista Alemán con diversas personas que atendían a sus charlas en la Documenta de Kassel en 1972. En el texto define al artista como un transformador de la sociedad que propondrá a la sociedad basarse en ser seres creativos. Según la autora, Beuys determinó el arte y la creación como fuerzas revolucionarias

Esa liberación para cambiar, ese hecho capaz de transformar, tiene el tinte innegociable de ser a través de la creatividad que se democratiza, que tiene la forma y la fuerza para llegar a todos saliendo de todos;

La creatividad no es el monopolio de artistas. Ésto es el hecho crucial en el que he venido a darme cuenta y este concepto más amplio de la creatividad es mi concepto del arte. Cuando yo digo cada uno es un artista, significa que todos pueden determinar el contenido de la vida en su esfera particular, si en la pintura, la música, la ingeniería, cuidar del enfermo, la economía o cualquier cosa. Alrededor de nosotros los fundamentos de la vida gritan para ser formados o para ser creados.

(Bodenmann-Ritter, 1995. p 202)

En ese orden de ideas recordamos su trabajo social ecológico, el de un artista trabajando con el medio natural en un llamado a la conciencia del hábitat, en una propuesta hacia una espiritualidad con la naturaleza que transgredía los límites de las artes plásticas para configurarlos en un marco ético.

En la Documenta de Kassel del año 1982, esa acción con la naturaleza se haría más palpable; Beuys había explicado ya sus cuadros a una liebre muerta, había hecho dibujos y pinturas de animales en su admiración enorme por la botánica y la zoología, había involucrado un caballo en un *happening*, había criticado al capitalismo norteamericano abrazando al coyote tras conocerlo, domesticarlo y ganar su confianza hablando de la matanza del indio nativo estadounidense, había trabajado con la miel y con la abeja y con muchos otros materiales que reivindicaban la importancia y necesidad de su contacto con la naturaleza en el arte como instrumento para conceptualizar sus ideas y preocupaciones. Sabemos por otra parte que más allá de las obras plásticas, su

interés por el entorno natural y el cuidado del hábitat le harían desde los años setenta ser miembro fundador del partido verde de Alemania, el primer partido verde que se creó en el mundo.

Ahora la acción daba un giro sociopolítico que tendría peso e irrumpiría con fuerza.

La propuesta de sembrar los 7000 robles aparece, y si bien si era una acción ecológica, era también la metáfora y la conceptualización de una gran cantidad de contenidos que vinculaban ese hecho, el de sembrar y el del fijar la atención en los procesos de vida del árbol que propuso como manifestaciones que, según Beuys simbolizan regenerarse representando el paso del tiempo. El árbol crece despacio, se hace fuerte con el paso de los años, es un pilar sólido y sabio, silencioso, que no hace daño a nadie ni a sí mismo.

La acción concreta se desarrolló así; trasladó e instaló una enorme pila de 7000 bloques de roca de basalto en frente a la entrada del Museo Fridericianum de la ciudad de Kassel, en donde se realizaría la exposición. Cada enorme piedra con su peso, su volumen, en su rigidez monolítica, contrastaban con el pequeño roble que él mismo plantó con sus manos. Instó a la comunidad a que solamente se podrían remover las enormes piedras si en su lugar se plantaba un roble con el objetivo de completar los 7000. Los ciudadanos y autoridades se involucraron con el proyecto, sembrando, cuidando y apadrinando sus árboles en una acción que duró cinco años y que transformó la ciudad y la conciencia colectiva involucrada con un arte ecológico vinculante.

Los árboles eran la vida de la gente, que necesitaba una transformación visual e interior. La acción del arte era un cuestionamiento social para revitalizar el entorno natural, dando a las personas un papel activo participativo en el hecho de sembrar, de atender y de relacionarse con los árboles. La acción implicaba pensar en la estéril mirada de la obra de arte en la galería: hacía pensar que su forma de pensar el arte no era ese acto muerto que muchas veces se da por ósmosis al estar en el espacio del museo sin ahondar, ni preguntarnos sin sacarnos del sopor que

habitamos. El arte de Beuys demostraba una acción directa en donde cualquier persona podía participar y en donde los problemas de la naturaleza constituían así mismo un problema común a las sociedades tenían que implicarse para transformarla.



33. Joseph Beuys planta el primer roble de su obra *7000 robles* en la Documenta de 1982.

En palabras de Thompson investigador de la obra de Beuys,

El roble es una escultura, un símbolo de nuestro planeta. Plantar 7000 robles implica un nuevo comienzo simbólico, ello requiere una piedra basal, en este caso, una columna de basalto. Plantar estos árboles implica una transformación de la vida, de la sociedad. Cada uno de estos árboles es un monumento que contiene una parte viva, el árbol mismo, cuya forma cambia todo el tiempo, y una masa cristalina, cuya forma se mantiene con el tiempo, pero que no crece. Al colocar un objeto junto al otro, la proporción de la escultura está en un constante proceso de cambio.

(Thompson, 1982. p 142)

El trabajo de Beuys nos interesó en este apartado como un claro ejemplo del poder de un arte que educa en el respeto por la naturaleza, por su conservación, por preservar lo que arrasamos. Beuys propone un trabajo concreto que tiene efectos positivos y que se construye sobre la base de una conciencia ecológica elegida. Enseñar en contenidos y en una pedagogía del trabajo de Beuys, es una herramienta determinante en nuestros propósitos transformadores que ilustra de muy clara manera que la educación artística y la educación medioambiental van de la mano y ofrecen alternativas de mejora a las sociedades donde debemos imprescindiblemente actuar, trabajar e investigar. Las responsabilidades de los artistas y de los educadores tienen que trascender a un lugar que contribuya de manera efectiva al mundo que les rodea.

3.3.2 Ana Mendieta

Me gusta la idea de hacer uso de la tierra sin poseerla.

Un paseo se mueve a través de la vida, es físico pero después se hace invisible.

El tiempo pasa, los lugares permanecen.

Richard Long.

Mi arte es la forma en que restablezco los lazos que me unen al universo. Es un regreso a la fuente materna. Me convierto en una extensión de la naturaleza y la naturaleza en una extensión de mi propio cuerpo. Este acto obsesivo de reafirmar mis lazos con la tierra, es en realidad una reactivación de creencias primigenias, una fuerza femenina omnipresente, la imagen posterior de estar encerrada en el útero, es una manifestación de mi sed de ser.

Ana Mendieta.

En el panorama de la creación de la última parte del siglo XX, las obras de Ana Mendieta marcaron un precedente en muchos términos; bien por tratarse de una mujer e inmigrante exiliada Latinoamericana, bien por la cuestión que encierra su obra en relación al género femenino en el arte contemporáneo o por la peculiaridad del tratamiento de los conceptos que desarrolló. Entre ellos, atañe a este apartado y al tema que manejamos en este capítulo, el reflexionar e investigar acerca de trabajo en el que trata de forma específica su relación con la naturaleza.

Situándonos en el contexto del Land art y su estética, en el entorno creado por ese espacio conceptual, algunos artistas en diversos lugares del mundo trabajaron y se dieron a conocer dando lugar a una vorágine de temas que revisaban la naturaleza. Así, en sus comienzos, artistas como Richard Long, Andy Goldsworthy, Nils, Udo, David Nash, Christo & Jean Claude, Alan Sonfist, Agnes Denes, Hans Haacke, Ann Hamilton, o el muy conocido Robert Smithson, abrieron el camino que condujo a un panorama estético y plástico no antes manifiesto, que consideramos aún hoy tiene mucho por decir todavía y de la cual deberíamos atender en sus continuos mensajes e ideas que claman por el respeto a las formas de vida natural y el hábitat.

La irrupción de creatividad del Land art, no dejaría a nadie indiferente al entender que el artista encontraba en la naturaleza, en el paisaje y en el motivo ecológico, un material, un soporte, una idea, una militancia, una acusación y una toma de conciencia hacia el ecosistema y hacia muchos otros aspectos que transgredían por ejemplo la barrera de trabajar con una montaña de tierra u objetos apilados en un entorno programado. Tales eran ejemplos de obras plásticas del Land art que en su comienzo parecían lenguajes mudos e inquietantes que no decían ni representaban nada.

Pero las intenciones de las obras y sus creadores eran propósitos fuertes que verdaderamente planteaban denuncias y problemas serios concernientes a la naturaleza. El discurso artístico medioambiental relacionó a las personas con sus orígenes, hizo énfasis en esa pertenencia irremediable e indisoluble del ser con la

tierra, llamó a educar en su haber, y conceptualizó una estética que quizás ni los surrealistas imaginaron jamás.

El arte del Land art, asistió a revisar una suerte de relaciones de respeto con el hábitat; dio aviso a la catástrofe que vivimos hoy y cohesionó la vida de la naturaleza con el hombre en las aristas de esa frágil relación que aún hoy negamos y a la cual aún mostramos indiferencia y desdén. Estableció ese vínculo de comunicación que debe llevar el arte, mirando la sociedad y sus problemas. Como un vaticinio, predijo la crisis medioambiental. Materializó y contextualizó una nueva forma de creación, en un campo real y semántico de la cultura visual donde las relaciones de permanencia, lo efímero, y lo conceptual incluían revisar el papel del espectador frente a la obra en el espacio y sus jerarquías culturales condicionantes. Las obras del Land art marcarían un antes y un después en la reflexión del trabajo de la producción artística contemporánea.

Se debe advertir que la obra de Mendieta, que se vincula con el mundo de la naturaleza y con el paisaje, desde este mismo tiempo, el del estallido del Land art como movimiento creativo, está enmarcada dentro de una estética habitada por una poética particular; con esta idea nos referimos a la dimensión de las relaciones físicas y espirituales que establecerá con la tierra.

Para ilustrar esta idea aludimos a la serie desarrollada entre 1973 y 1980, *Siluetas*, que da fe de ello. Implicarse con la naturaleza parecía un todo imprescindible para simbolizar esa alegoría que buscaba la artista. Sus siluetas femeninas elaboradas con su propio cuerpo fundido con materiales del entorno, -arena, barro, agua, tierra, polvo, hierba, ramas, palos, hojas, arbustos, nieve, agua, fuego-, dibujaban y esculpían su silueta dejando una sello que se mimetizaba con el paisaje y se integraba a éste, desarrollando la idea de su pertenencia, su nacimiento y existencia a partir de brotar del espacio de la tierra. Se cubría de tierra, de fango, se “sembraba a sí misma” en el paisaje para conectarse con éste de la manera más natural posible.

Este trabajo de Body art a la vez, performance y Land art, en su fusión se convertiría en el denominado “Earth-body”. La génesis del proyecto partió de una necesidad de conectarse con la tierra desde la sensibilidad que sentía por ésta y por articular un lenguaje desde su propio cuerpo; ella misma se pensaba como lienzo, escultura, soporte, acción, código, símbolo, lugar, vacío, transito, contenedor y medio de transmisión.

Siluetas fue una acción plástica en que su cuerpo marcaba el espacio, en el deseo de constituir la fuerza de lo femenino uniéndose a esa otra hembra contenedora de todos nosotros, la naturaleza madre. Se fundía con ésta, dejaba su huella, se perdía en ella, se hundía entre sus entrañas, se ocultaba en esta, nacía. Buscaba, visitaba y exploraba lugares aislados con significados precisos ancestrales en Iowa, o México. Pensaba y meditaba sobre sus ancestros los indios Tainos²⁶. De forma minuciosa, planeaba con materiales encontrados en los sitios elegidos las acciones que le rememoraban fuerzas de otro tiempo, para después registrarlas fotográficamente. Como ella misma lo manifestó, en sus obras buscaba también legitimar su origen:

La exploración en mi arte “entre” la relación mía con la naturaleza ha sido el evidente resultado del despojamiento de mi patria durante mi adolescencia. La fabricación de mi silueta en la naturaleza guarda la transición entre mi patria y mi nuevo hogar. Ésta ha sido una manera de reclamar mis raíces para convertirme en una con la naturaleza. Aunque la cultura en la cual vivo es parte de mí, mis raíces e identidad cultural son resultado de mi herencia Cubana.”²⁷

García-Ferraz. (s.f). Recuperado el 8 de septiembre de 2012.
<http://letraurbana.com/articulos/ceremonias-del-exilio/>



34. *Siluetas*. Obra de Ana Mendieta.



35. *Siluetas*. Obra de Ana Mendieta.



36. *Flowers on the body*. Obra de Ana Mendieta.

De involucrarse así con la naturaleza, sugería que podía aparecer una fusión desde donde de su propio cuerpo brotaban flores, emergían tallos, germinaban y hojas. En su obra *Flowers on the body* de 1973, insinúa que las ramas crecen y florecen directamente de éste. La metáfora aludía a ser dadora de vida, portadora de dar la propia vida que nos da también la tierra. El trabajo evocaba retornar a su origen, a su lugar de nacimiento antes de nacer, un lugar donde descansar, donde nadie le podría perturbar, donde la sociedad no le recriminaba ni le dictaminaba, donde no había dolor. Era devolverse al útero de donde todos venimos, ese distrito único de calor y silencio. Pero existe aún otra razón que hizo a Ana Mendieta buscar su origen en la fusión de su cuerpo con la naturaleza, en su ancestral africanidad. Existía en ella un reclamo necesario de evocar la santería cubana y sus deidades y esa era también su conexión con esa otra madre que necesitaba, su patria desde el exilio. La ritualidad así se hace presente en estas obras, y utilizará velas, rocas y tierra que evocarán este patrón. En su obra *Entierro del Ñaño* de 1976, aparecen las velas negras en el suelo delineando su

silueta. El título de la obra hace referencia al nombre popular de una hermandad religiosa afro-cubana.

La sangre será otro material inorgánico que brota de nuestra naturaleza, y que hizo siempre parte de su trabajo. Sangre que usaba para dibujar, sangre que era un símbolo de la mujer y del padecimiento, sufrimiento, violencia, sangre que era la evocación y el cortejar la muerte en la vida. La muerte era para ella desde niña lo que ocurre cuando se vive el desarraigo, esa pequeña muerte de no tener raíz reconocible. La sangre es vida y muerte en su obra, purifica, prepara el ritual, es el sacrificio. En su obra *Signo con sangre* de 1972, realizará un dibujo de la trayectoria de su cuerpo con los brazos extendidos teñidos con sangre. La obra de Mendieta teñida de tragedia como su propia vida contiene elementos que por dramáticos que puedan ser, poseen un acercamiento y una enseñanza del vínculo respetuoso ineludible que debemos establecer con el entorno natural. En el apartado biografías, se elaboramos un perfil de la artista que puede hacernos comprender y ahondar más sobre su origen, trayectoria y su vida.

Finalizamos el presente apartado reconociendo la existencia de muchas experiencias en educación artística que se han llevado a cabo en aulas y espacios de museos con los trabajos que dejó Ana Mendieta. Desde su muerte su fama no ha hecho más que acrecentarse. Para nuestro proyecto y para los fines de este capítulo recalcamos la importancia de su figura como creadora, mujer, y proponemos la revisión continua de su trabajo y su legado como un recurso en el que podemos cimentar las relaciones del arte y el medioambiente.

3.3.3 Shirin Neshat; mirar al otro, entender al otro.

El multiculturalismo no sólo implica la recuperación de las tradiciones perdidas con el fin de demostrar la riqueza y la diversidad. Más allá, se interroga qué tradiciones son valoradas y por quién, cuáles son devaluadas y por quién, cuáles sirven para empoderar a las personas marginadas, cuáles sirven aún más para debilitarlas, cuáles

tradiciones proveen de fuerza, y como estas tradiciones son mediadoras cuando dan conocimiento.

Rafael Pérez-Torres.

Nómadas y Migrantes: Negociando un multiculturalismo postmodernista.

El ser humano forma parte del medioambiente; se conforma como una pieza del entorno de la vida y de la naturaleza, se debe a ello y su vida está inscrita en el hábitat y en que le suceda a éste. Partiendo del reconocimiento de problemas concretos que se pueden diferenciar y manejar a través del arte, existe la necesidad de que el trabajo de los creadores ejerza una función catalizadora que mengüe, desmenuce, traduzca, instruya y eduque en el disímil y complejo atlas que ofrece la problemática del ser contemporáneo. Los aspectos de la condición humana, pertenecen también al arte, que como herramienta de transformación, cumple un rol definitivo educativo que tiene la suficiente fuerza para transgredir órdenes, e ideas establecidas que parecen a veces inamovibles.

Este apartado concluye con la presentación del trabajo de la fotógrafa y cineasta iraní, Shirin Neshat. Antes de avanzar con la obra de Neshat, se deben de manera precisa contextualizar algunos de los problemas que se pueden reconocer a través de su obra.

En un mundo conquistado por la tecnología que nos acerca e informa sobre lo que deseamos casi de forma inmediata, donde se puede ver más que nunca como son y viven los demás en periferias próximas y remotas pero igualmente cercanas por los medios que nos llevan a reconocer su existencia, de forma paradójica está presente el desconocimiento de lo que son esos otros.

La ausencia del reconocimiento del otro hacia su diversidad, hacia su identidad, a su intrínseco valor humano, aparece dibujada en el concepto omitido de saber encontrar en la multiculturalidad una razón y una respuesta que planteen una mirada distinta sobre el otro. Un proyecto intercultural desde la óptica del

arte y la educación se hacen necesarios en el tiempo vigente, presentando un potencial de valores que tienen la capacidad de repensar y dirigir la mirada a los que no conocemos.

Sabemos que el rechazo hacía el otro parte en primer lugar de un amplio desconocimiento que genera inseguridad y desconfianza en el individuo. Conocemos también que el origen de estos problemas en la mayoría de los casos tiene unas razones históricas claras que son a la vez contemporáneas, que se repiten de forma incesante y que son un devenir que tarde o temprano vuelve a repetirse. En un territorio, o en un contexto, se conquista y se coloniza (en el mundo de hoy se puede colonizar de diversas formas además), imponiendo una hegemonía y una autoridad que dictamina desde su esencia y su proyecto, una jerarquización que categoriza a los invadidos colonizados, negándoles su identidad, deslegitimizándolos. Con el tiempo lo que quede de ese hecho sobre los propios colonizados, es una herencia con la que mirar y tratar la existencia de unos nuevos ahora por colonizar. Desde tiempos remotos todos los pueblos han intentado expandirse, conquistar más territorios, imponer su hegemonía y adueñarse de lo ajeno. Pero el problema es más que una idea ancestral de tribus que luchaban por ser amos de un imperio imponiendo una forma de vida con lo bueno o malo que esto pudiera significar. De estas experiencias desde una óptica positiva queda la conformación de pueblos con un sistema de vida común y una lengua o lenguas de la misma raíz que instauraron una cultura como puede ser el caso del mundo occidental.

Desde una perspectiva más caótica, el resultado de las conquistas desembocó en la injusticia de pueblos desorganizados que no hallan todavía un desarrollo o un sistema donde la justicia y la equidad puedan ser la vida y su propósito que las mueva. En esto consiste por ejemplo la pugna de clases sociales de América Latina. Por otra parte, el ser la autoridad económica, social, religiosa, política, etc., dictamina de paso quién es quién y cómo se debe mirar al otro. La amenaza de que esa supremacía se rompa existe por tanto y al empoderado, -no ya al que conquistó-, no le interesa empoderar a nadie. Su poder se basa principalmente en

su nivel de riqueza. Los sistemas políticos, sociales, culturales, la vida moderna, la economía, se encargan de perpetuar hechos del pasado alimentando líneas de tradiciones obsoletas.

El mundo y la educación predominante están más en la labor de germinar un egoísmo individualista que en generar espacios de entendimiento que nos saquen de este error.

La promoción de la diversidad, la afirmación de la identidad propia y ajena, la conciencia de conocer y aceptar otras realidades culturales, el humanizarnos ante la condición del otro, el conocerlo y comprenderlo o al menos respetarlo y ver la magnitud de la ganancia de la pluralidad, son valores y contenidos que por fortuna se empoderan los temas del arte. La tarea de arte y el artista en su pedagógica simbiosis, articula y construye un universo tejido en una arquitectura humana más sólida en nuestro interior, con lo que nos muestra y nos trae de otros mundos y de otras verdades más allá de la nuestra, rica y a la vez insignificante.

Bajo este espectro, la obra de Shirin Neshat se puede enfocar, sentir, comprender y sobre todo puede acercarnos a entender y reconocer otras realidades. Los elementos de la identidad, que mezclan tradiciones, que hablan de alteridad en un mundo gobernado por lo occidental, su propia vida, sus viajes, su experiencia humana y su mirada en general, nos hacen recordar, revisar, admirar y explorar el valor de lo que no somos y vemos lejano.

En 1990, después de finalizar sus estudios de arte en Estados Unidos regresaría a Irán, cargada ya del bagaje que da ser inmigrante. Esa experiencia rica y traumática que cambia para siempre a las personas. Su perspectiva era de otros ojos distintos a los que tenía cuando se marchó de Persia, se había enriquecido y tenía un tono crítico que antes no contemplaba. Hallará un país distinto al que dejó. En los años en que vivió lejos, la revolución musulmana había modificado y alterado todo lo que pudo experimentar en su juventud y la vida propia de su familia; encontró un país retrogrado y conservador sin libertades que le parecía más en blanco y negro, sin colores, y si bien le gustaba

reconocerse en la identidad de lo que era, no le gustó cuanto vio y le aterró a la vez.



36. Shirin Neshat, "Untitled".

Las líneas paralelas de los cambios políticos y sociales que habría sufrido Irán le impresionaron hondamente. Es allí, en la comparación que establece entre este nuevo mundo reconocido y distinto a la vez que carece de libertad de expresión y más para las mujeres, que comienza su trabajo artístico y en donde su creatividad emerge para relacionarnos con su entorno. Su obra está llena de una intensidad que subvierte los tópicos de la mujer en el Islam, y que de paso descubre una mirada sobre la ortodoxia y la radicalidad de esa fe. Se empodera críticamente así para reconocer lo que ocurre con la gente, la opresión de la que son víctimas miles de ciudadanos, los problemas que subyacen bajo una dominación

arrasadora, la verdad de los fundamentos de la revolución que trasformó su sociedad. De forma sutil ahonda en una plástica afilada que se propone investigar sobre el contexto que percibe. No es una crítica directa al régimen pero es quizás más incisiva incluso. Así, entre los contenidos políticos, sociales, culturales, religiosos, centrará su trabajo y su búsqueda.



37. Para Shirin Neshat la fotografía en Blanco y negro, es el soporte de sus sensaciones. La escritura y la caligrafía persa es una constante siempre presente en sus imágenes.

De manera concreta, la mujer musulmana en el mundo contemporáneo es uno de sus grandes temas siempre expuestos. En su preocupación central convive siempre su interés paralelo sobre los temas de género. La artista fotografiará y mostrará esa realidad que existe y que explora. Una realidad cruda tratada de

forma poética y brutal ciertas veces, pero real a más no poder desde la raíz de los problemas.



Rapture, Rapto, es una vídeo instalación que Shirin Neshat realizó en 1999. Consta de dos pantallas en las que observamos por un lado un grupo de hombres, vestidos con camisas blancas y pantalones negros, dentro de una muralla de piedra circular. En la pared del frente, en la otra pantalla paralelamente un vídeo enseña un gran grupo de mujeres con chador negro que solo permite vislumbrar sus rostros. Van caminando por el desierto y por una playa en silencio, observando. Al iniciar los hombres su oración, las mujeres alzan sus manos cubiertas en sus palmas de textos en farsi. Las mujeres buscan en medio de la desesperación un camino, un destino, el poder expresarse. Para poder realizar las imágenes sincronizadas para ejecutar este vídeo fueron utilizados más de 250 extras.

39 y 40 Fotogramas de la Video instalación *Rapture* de Shirin Neshat.

El cuerpo, la alteridad masculina, la tradición persistente contra la mirada que quiere renovarse, el orientalismo desmitificado, la historia y la literatura persa, la sexualidad de la mujer en el Islam, la radicalidad de la fe, el machismo, el deseo, el uso del chador, la caligrafía, las palabras del Corán, la ritualidad, la justicia y

la injusticia y la opresión, son temas y elementos recurrentes que atraviesan una poética conceptual adaptada a sus intereses. Si se mira y se toma el lenguaje que ella ha articulado, estamos modulando un discurso que sirve entonces para mirar un contexto concreto, ese del mundo del que ella viene y que nos presenta. Mirar su mundo es descubrir otros mundos lejanos y desconocidos para nosotros que culturalmente están distantes hasta verlos tras sus ojos. Su trabajo nos puede ayudar a pensar de forma crítica ese entorno a veces idealizado pero sobre todo muy desconocido. Su cultura que forma parte del paisaje de las sociedades contemporáneas, no puede desconocerse. En este apartado intentamos exponer una mirada crítica a su religión y cultura, aclarando que no pretendemos condenar nada ni vivir con prejuicios sobre la forma de vida de otras personas. Tenemos sin embargo, que poder tener la capacidad de discernir más allá de lo superficial y reconocer qué es un bien común, qué culturas aceptan, toleran y valoran a las personas. Necesitamos proyectos de vida incluyentes, credos tolerantes, y mentalidades abiertas más que dogmas donde se piense que se posee la verdad y donde se crea que esa verdad es única y verdadera. Esa es la pedagogía que queremos transmitir. Lo que cuenta y enseña el arte puede darnos pautas para tener ese sentido crítico que buscamos.

3.4 Lineamientos, medidas, conceptos e ideas sobre una educación artística que trabaje con la educación medioambiental.

*Esta tierra es mi hermana, amo su gracia diaria, su
atreimiento silencioso y lo que me quiere.*

Susan Griffin

Pretendimos a partir de los ejemplos anteriores, ahondar en lo que representan para la educación la línea trazada entre la el arte y estética contemporánea y la atención al hábitat en la educación medioambiental. Pensamos que se pueden discutir y tomar para transmitir, en cuanto a que la creación se implica con la naturaleza de manera indivisible en éstos. También en cuanto a que son referencias importantes para pensar que el hacer del arte puede valer para conformar contenidos que sostenga un plan de educación medioambiental.

Se trata de poner una piedra para deliberar y entender el deber enorme de traducir los contenidos del arte contemporáneo, en ideas que puedan llevarse a cabo para trabajar, ejercer y actuar en la educación medioambiental. Sabemos que la creatividad y el hecho de crear en sí, desarrollan de manera increíble un ámbito de efectos positivos que en el desarrollo físico y mental son una ganancia irremplazable para la confianza, la autoestima y el respeto por los demás.

El hecho de poder expresarnos plásticamente es una resolución a concebir el mundo de otra forma, algo que pasa en nuestro interior cuando nos implicamos con el arte.

Creando se solucionan múltiples barreras emocionales, sociales y de muchas índoles posibles. En el acto de crear se desarrolla la personalidad y la sociabilización así como la cohesión y el sentido de pertenencia armonizando un adentro y un afuera interior y exterior con el mundo. Acercarse a conocer del arte en el medioambiente o revisar el trabajo de ciertos artistas como lo hicimos, puede ser clave para reflexionar cómo podemos relacionarnos con la naturaleza de forma creativa. La educación medioambiental por medio del arte puede modificar hábitos, enseñar contenidos, mostrar realidades que no conocíamos, conocer y confrontar el propio problema medioambiental y sentirlo para actuar. El arte debe enriquecer, exponer e investigar sobre el debate medioambiental y su educación.

El sentido de pensar en una educación artística y medioambiental plantea reflexiones tan importantes en el ser, como legitimar nuestra identidad como

ciudadanos del mundo. Revisando el lugar del cual somos originarios, la tierra, debemos tener presente la tarea siempre en construcción de su cuidado y preservación. Ésta, no se puede obviar y se debe transformar en un pensamiento continuo que hay que llevar a cabo con buenas prácticas. Desde el arte nos revisamos a nosotros mismos y establecemos una revisión del entorno. En la vorágine de vida de la realidad actual, el medioambiente requiere un trato especial que podemos darle a través del arte; buscar formas de expresión para hablar de sus problemáticas debe ser una constante educacional presente. Podemos desde el arte educarnos de la mano de contenidos hechos desde la educación medioambiental. La educación artística fomenta un pensamiento que diseñado y pensado para que trascienda sobre el tema, puede convertirse en una experiencia pedagógica de gran valor.

El trabajo de la educación artística paralela a la educación medioambiental es una premisa que se reitera como un proyecto que sirve para repensar una mejor educación.

El trabajo de la creatividad y el arte, su transmisión y su devenir continuo enmarcados en la sociedad, la escuela, y la familia plantean al individuo una relación que tiene que tener entre otras finalidades, la responsabilidad sobre el problema medioambiental.

El currículo es definitivo para este objetivo. Debe conllevar una parte que dirija esfuerzos necesarios para que exista la importancia del tema medioambiental y su manejo, debe estar configurado y tener un engranaje con la parte de la educación artística para que ambos –educación artística y educación medioambiental-, se afirmen el uno en el otro.

Esta tarea puede salir del espacio del aula y de otros ámbitos a la vez. En una educación no formal, el artista debe establecer un vínculo con su comunidad que ejerza un papel de reflexión sobre lo que ocurre en la sociedad y en el mundo. Sabemos que un arte que trascienda debe tocar los temas del mundo

contemporáneo entre ellos los problemas que afrontamos por nuestra irresponsabilidad, ignorancia e indiferencia medioambiental.

Todas las etapas de nuestras vidas, los trabajos o actividades que hagamos de manera personal y colectiva en una relación ética con la naturaleza serán de provecho para disminuir el problema del descuido del medioambiente. Centrar las labores de la educación artística y del arte, incorporarlas de manera natural a nuestro medio cultural, y buscar recursos de toda índole posible para conectarlas debe ser prioridad. Arte y artistas deben agudizar el ingenio para trabajar de forma elocuente sobre el problema medioambiental, en hechos educativos que traduzcan una transformación por medio de la acción que posee el aprendizaje.

El poder transformador del arte tiene la capacidad de infundir en la conciencia la acción medioambiental. Sumado a esto, el poder también transformador de la educación puede sellar esa alianza que si tomamos en serio, puede dar solamente buenos resultados

Rigo Vanrell, investigadora y docente que ha fusionado ambos campos plantea;

Mi experiencia como educadora viene desde el campo del arte. En los diferentes niveles educativos se puede hacer mucho para ayudar en esa sensibilización medioambiental y así lo demuestran lo que la mayoría de las culturas han hecho en todas las épocas, desde la prehistoria a la actualidad. Desde los años 70 se está incidiendo más, a través del arte del paisaje o arte de la tierra; aparecieron muchos autores o artistas que concibieron su arte inspirados en elementos naturales, unos como denuncia de lo que se estaba haciendo con el medioambiente, y otros como recreación de la belleza de la tierra; creo que las dos expresiones han ayudado a la sensibilización. Hay que educar, pero educar desde la sensibilidad, la sensibilidad no necesita de grandes discursos.

Catalina Rigo Vanrell. *Llegar al corazón*. Recuperado el 8 de febrero de 2013 de http://www.revistafuturos.info/futuros_12/desafios_sxxi.htm

De acuerdo con la autora, sin grandes discursos desde lo particular, podemos hacer mucho al respecto. La transformación que plantea esta tesis es posible en esta rendija de luz viable de la educación artística y la educación medioambiental relacionadas.

Desde la infancia, desde esa mirada que se despierta al mundo, desde esa capacidad en todos los individuos, y en la acción directa de la unión de fuerzas, el trabajar en una educación artística que promueva pensar en cuidar nuestro planeta, estipula un proceso de transformación social. Emprendemos el trabajo de un frente que se compromete a exigir, a actuar, a ser críticos participando ya como ciudadanos, entre la ciencia, la tecnología, y el desarrollo justo sostenible en las prácticas educativas concretas diseñadas desde el arte. Éstas fortalecerán una cultura medioambiental que despertarán una conciencia necesaria para la conservación del hábitat natural.

Capítulo 4

Desarrollo sostenible, sostenibilidad. Desarrollo humano

Dentro de algunas décadas, la relación entre el ambiente, los recursos y los conflictos será tan obvia como la conexión que vemos ahora entre derechos humanos, democracia y paz

Wangari Maathai.

Como se hizo referencia desde el comienzo de este proyecto, nos interesa trazar un mapa teórico a través de relaciones de conceptos investigados y explicados que se conecten. Se mencionó también el ejercicio de la metáfora de estos conceptos expuestos en los tres ejes temáticos de la investigación como un bosque conceptual.

Un ejercicio simple para ilustrar en términos mentales la importancia que otorgamos a la imagen que vamos componiendo de ese bosque puede ser evocar brevemente algunas imágenes mentales de especies que por sus características nos sirven para trazar en este recorrido, el peso de los ejes que vamos desarrollando. Un baobab inmenso, un Árbol del Tule²⁸, una Secuoya²⁹ sugieren la categoría de la trascendencia de las ideas relacionadas que queremos transmitir. Valga el tamaño físico de estas especies para componer como alegoría el peso que concedemos a cada eje investigativo y las relaciones que se van tejiendo con el progreso de la investigación.

En el capítulo que damos comienzo, nos proponemos establecer la investigación del tema del desarrollo incorporando nuevos itinerarios conceptuales que propongan una delimitación del tema y establezcan una reflexión que se pueda conectar con las ideas y premisas que hemos venido desarrollando en capítulos anteriores. Indagaremos sobre los conceptos del desarrollo sostenible, la sostenibilidad, sus definiciones y nociones, que se conectarán a su vez con la ética del desarrollo sostenible y ésta a su vez con el desarrollo humano.

4.1 Desarrollo sostenible, sostenibilidad.

*El hombre es, a la vez, obra y artífice del medio que le rodea*³⁰

Declaración sobre el medio humano.

Rachel Carson determinó que el medioambiente tiene una capacidad limitada para absorber contaminantes. Fue ella precisamente, con sus investigaciones y conclusiones informales, la pionera que abriría el camino a algunos de los muchísimos aspectos del tema del desarrollo sostenible y a la atención sobre el cuidado a la biodiversidad, cuando nadie había advertido del gran problema que se gestaba, ante la impasividad del consumo y la implementación de agentes químicos de alta peligrosidad durante la época de la llamada guerra fría.

Lectora ávida desde niña, escritora de temas sobre la naturaleza desde sus primeros años, Rachel Louis Carson nació en 1907 en la ciudad de Pittsburg, Estados Unidos. Fue bióloga marina a pesar de sus aspiraciones científicas truncadas por las dificultades económicas que le impidieron hacer la carrera que deseaba, pero logró estudiar zoología, y genética y se convirtió en profesora posteriormente. Trabajando con un coraje único, destacándose por sus altas calificaciones y una impar habilidad para no perder de vista lo que nadie había

percibido, notó los devastadores efectos de los pesticidas para la naturaleza, para el hombre y para la vida silvestre en general, en particular el denominado DTT. La minuciosa observación de la naturaleza que llevó a cabo durante años y las deducciones de lo que pudo captar de manera singular durante su estancia en la isla de Maine, Estados Unidos, entorno privilegiado de la naturaleza, (lugar donde también vivió la escritora de carácter universal y ecologista, Marguerite Yourcenar³¹), se traducirían en muchas de las ideas para sus artículos y el singular libro que preparó con tanto cuidado de manera consciente basado en sus investigaciones. Su dinámica cotidiana consistía en adentrarse día a día bien en los bosques, los lechos de los ríos, o las bahías marinas en un silencio de horas donde contemplaba y tomaba notas acerca de los ritmos, los cambios, los colores y de todo lo que detallaba del paisaje que conocía a la perfección. Estudiaba el comportamiento de las mareas, lo que dejaban, lo que arrastraban, lo que traían y llevaban. Otras veces, lo abandonaba, dejaba pasar el tiempo, daba una vuelta y regresaba. Retomaba los apuntes, relacionaba fenómenos que descubría, corregía, asentía sobre una intuición o una nota ya hecha y confirmaba o desmentía lo que pensaba. Su idea del entorno natural apuntaba a definir como en el hábitat natural todo estaba conectado y encadenado por lo que los efectos de los daños que se hicieran sobre el entorno tenían repercusiones a muchos niveles inesperados, incluyendo al hombre por supuesto. La atracción infinita de Rachel Carson por el mundo de la naturaleza y por los océanos en particular, sumados a su enorme gusto por escribir le dieron la fuerza y los elementos necesarios para decidir publicar sus investigaciones. Tras sus denuncias, las críticas a la renuncia y retirada del DTT se volcaron en la acusación sobre el incremento de enfermedades como la malaria que se acrecentaron sin el empleo del contradictorio producto químico.

En 1962, vería la luz su obra transcendental que causaría un impacto impredecible hasta ese momento: *Primavera Silenciosa*. Antes de ser publicado fue un libro ya condenado y censurado por sus detractores. Ni a las instancias oficiales gubernamentales ni a la industria química, les convenía de ninguna

forma su publicación por los contenidos, conclusiones y denuncias que allí exponía. En plena guerra fría, Rachel Carson gracias a sus investigaciones fue perseguida, vigilada y acusada de comunista, de mujer histérica, mentirosa y alarmista. Atacada y ridiculizada por los productores de plaguicidas, por científicos y demás personas que se mostraban escépticos y contrarios a sus investigaciones en términos científicos y económicos, sus conclusiones fueron finalmente evaluadas, escuchadas y sostenidas frente a un comité científico asesor, nombrado durante el gobierno del presidente John F. Kennedy.

Lo que parecía debería ocurrir tras el desprestigio y la humillación científica y personal de su persecución y criminalización fue completamente lo contrario de lo que a continuación vino para la investigadora. Todo ello hizo de la publicación un tema conocido y muy comentado al punto de convertirse en un best seller y su fama se acrecentó. Carson comenzó a ser reconocida y más importante aún *Primavera Silenciosa* empezó a imprimirse, distribuirse y leerse con un auge sorprendente. Como resultado, el contenido y en general toda la reflexión del libro darían alas a un movimiento contracultural y progresista necesario que germinó por primera vez en la sociedad norteamericana: la conciencia medioambiental. Carson murió de cáncer en 1964, muy poco antes de ver lo que produjeron sus investigaciones; la primera legislación sobre el medioambiente en Estados Unidos y una conciencia creciente del daño medioambiental. *Primavera silenciosa* fue traducido a más de una docena de idiomas y considerado como uno de los libros más importantes en cuanto a su nivel de influencia en el siglo XX.

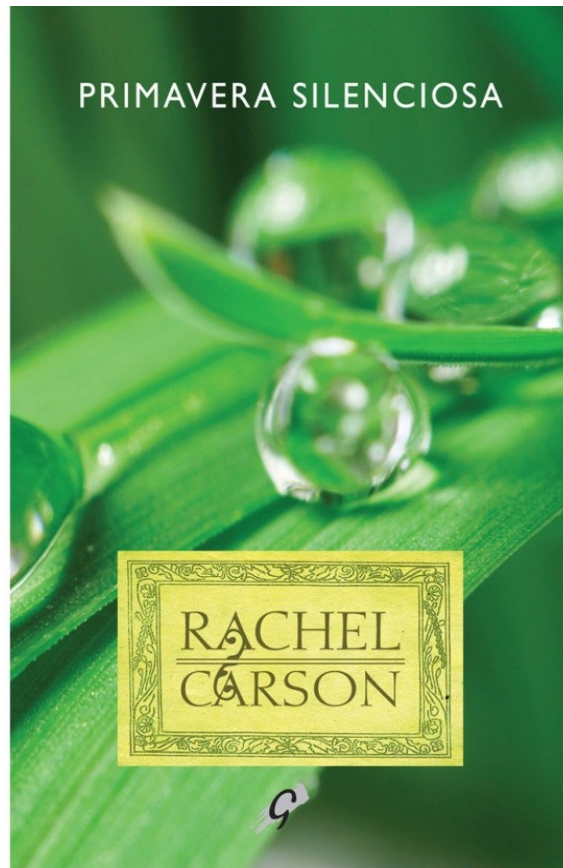
En el libro advertimos sin contemplaciones, ni concesiones, la solitaria batalla de contar y señalar a la industria química, a la sociedad y a las autoridades gubernamentales, que su crecimiento económico estaba cimentado sobre una amenaza grave para el entorno natural y humano en forma de contaminación, degradación, polución química y muerte.



41. Rachel Carson declara en una audiencia del Senado en 1963, donde impulsó la creación de un organismo de gobierno que regulara los pesticidas. También solicitó una legislación medioambiental.

La sociedad norteamericana empezó por fin a darse cuenta de que las acciones industriales que salen de la química sobre el hombre y su hábitat, si no son tomadas a conciencia y cimentadas en la investigación positiva, en cuanto a que debe primar el bienestar de todos los seres vivos como conjunto, conllevan a la destrucción de los recursos que se agotarán inevitablemente. Estas acciones deben ser imprescindiblemente vigiladas. No todo lo que se produzca científicamente tiene validez, ni todo lo que se puede utilizar desde la ciencia o la química para erradicar o acabar con algo, debe ni puede usarse.

Carson alertó a la sociedad del gran engaño de cientos de productos que si bien pueden acabar con ciertas plagas producen males terribles. La biosfera estropeada por las acciones comerciales industriales queda así herida sin remedio paulatinamente. A su vez, pensaba que la degradación de la naturaleza se acumulaba y se sumaba día a día sin que podamos hacer nada.



42. Edición en español de *Silent Spring*.

Desde este camino precursor que trazaría Carson, que venía a su vez cimentado por esfuerzos anteriores, la humanidad que durante ese siglo y el presente han buscado reconocer el desarrollo sostenible, se ha encontrado con este reto casi inalcanzable. Investigamos y expusimos la figura y pensamiento de Rachel Carson para elaborar un preámbulo sobre la trascendencia de los temas que elabora desarrolla este capítulo, y de forma puntual sobre los conceptos del desarrollo sostenible.

Nos situamos en este contexto en la definición del término y aspectos que deseamos investigar y exponer. Nuestro posicionamiento tiene fines educativos y pedagógicos y se infiere que no nos podemos posicionar desde una base científica ya que ni nuestra formación ni los fines de la presente tesis son abordar la ciencia y sus aspectos. Nuestra base es una investigación en ciencias sociales que trabaja una teoría investigada y desarrollada como lo hemos mencionado a base de una hipótesis en el método cualitativo.

En el siglo XX sabemos de la primera referencia formal contemporánea a la expresión desarrollo sostenible por el Club de Roma. El Club, es una organización fundada en 1968 en Roma que se ocupa de problemas de diversas índoles donde el medioambiente y sus problemáticas tienen un peso de gran contundencia,

La misión esencial del Club de Roma es actuar como catalizador independiente, global y no oficial de cambio, y tiene como objetivo la identificación de los problemas más cruciales a los que debe enfrentarse la humanidad, su análisis en el contexto global de la problemática mundial, la investigación de las soluciones alternativas futuras y a la elaboración de escenarios para el futuro.

Club of Rome. (s.f) Recuperado el 20 de junio de 2012 de
<http://www.clubofrome.org/>

Tal fue la implicación y la preocupación del tema del medioambiente que la institución encargaría en el año de 1972 a la Universidad de MIT (Massachusetts Institute of Technology), en la ciudad de Boston, un informe que sería conocido posteriormente como *Los límites del crecimiento*. La biofísica y científica ambiental Donella Meadows³², quien trabajaba para esta institución, sería la persona que encabezaría y desarrollaría el informe con la colaboración de 17 expertos más, creando el programa modelo computacional *Global World3*. Este programa ejecutaría comprobaciones, y datos y sentaría las bases para llevar a cabo el estudio. El documento tocaba la población, la economía y el medioambiente. El informe determinó asuntos de gran envergadura por primera vez tratados;

Si el actual incremento de la población mundial, la industrialización, la contaminación, la producción de alimentos y la explotación de los recursos naturales se mantienen sin variación, alcanzará los límites absolutos de crecimiento en la tierra durante los próximos cien años.

(Meadows, 1972. p 19)



43. Donella Meadows y el equipo de MIT responsable de *Los Límites del Crecimiento*.

“Un presidente de EE.UU. Informado y valiente podría ayudar enormemente en la conducción de las naciones del mundo para salvar el clima”.

Donella Meadows.

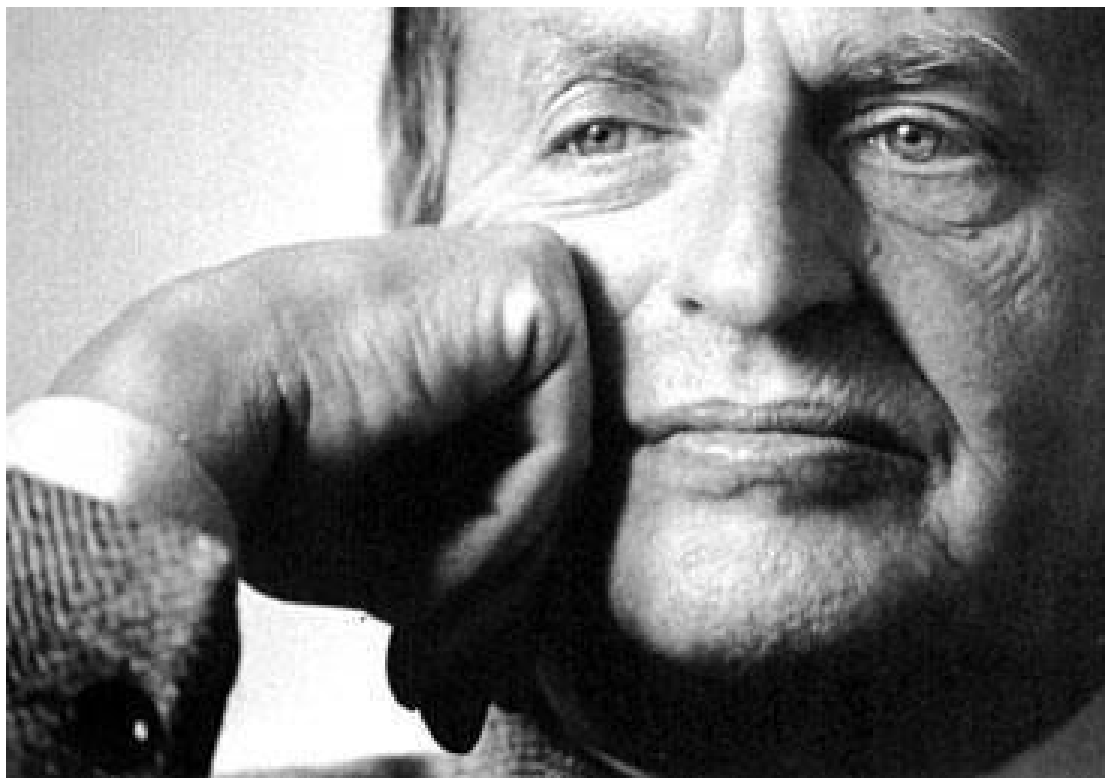
La repercusión del informe fue enorme y Donella Meadows contribuiría a expandir y difundir su mensaje en múltiples conferencias y presentaciones alrededor del mundo.

También en 1972, la ONU instaura en Estocolmo su primera conferencia sobre el medioambiente humano, a continuación conocida como la inaugural “Cumbre de la Tierra”. Olof Palme³³ e Indira Gandhi los dos jefes de estado que acudieron a la reunión, junto con los otros asistentes establecerían según sus tesis puntos determinantes sobre el tema tales como,

Si los recursos naturales no permiten extender a todo el mundo el nivel de desarrollo occidental, no es porque el desarrollo para todos sea una meta

imposible sino porque el modelo occidental es inadecuado y debe ser condenado.

Thierry Meyssan. La ecología de guerra. Recuperado el 10 de abril de 2012 de <http://www.voltairenet.org/article165128.html#nb9>



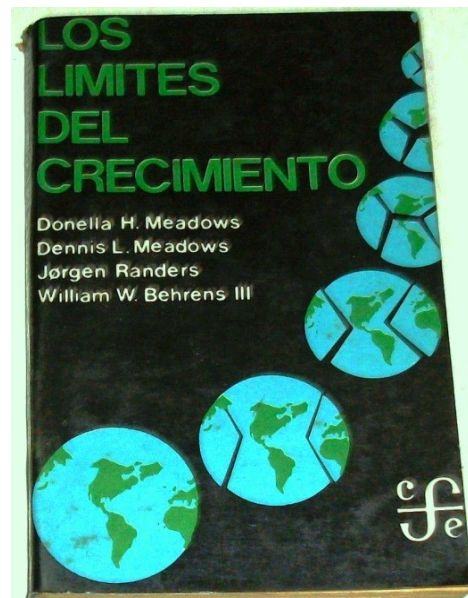
44. Olof Palme, defensor de los derechos de los ciudadanos, de la justicia, y de los derechos básicos como la educación, la salud y la vivienda.

De manera categórica se criticaba el modelo de desarrollo occidental y se evidenciaba que el tema medioambiental era concerniente a la totalidad de las naciones más allá de su nivel de desarrollo.

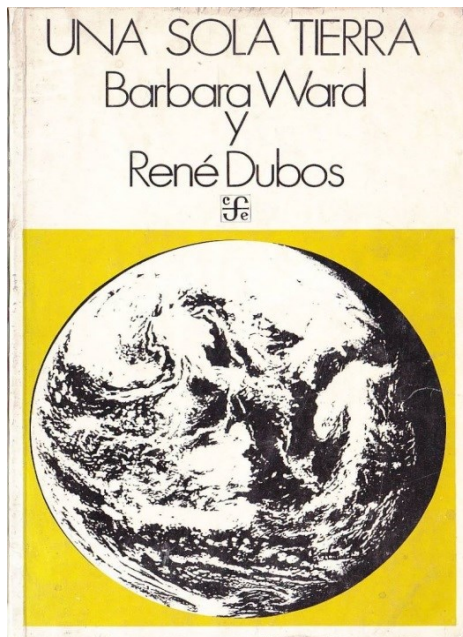
Casi paralelamente surgiría el documento *Una sola Tierra*, redactado por Bárbara Ward y René Dubois. El informe fue encargado por Maurice Strong, secretario general de la Naciones Unidas. En éste se especificaba como los recursos del planeta no son tan abundantes como para consentir que toda la humanidad tenga el mismo nivel de desarrollo económico. Se necesitaba así tomar disposiciones hacia la conservación. Es importante determinar que ambas investigaciones desarrollaron los términos de la sostenibilidad, el desarrollo y el

medioambiente. Entendemos que el significado de lo sostenible piensa en el mañana. Se compromete con el presente involucrándose con las necesidades del futuro, ni de las futuras generaciones.

Aparecerá finalmente en el siglo XX desarrollada la tesis de la unión indivisible entre los problemas del desarrollo y el desarrollo sostenible.



45. Informe del Club de Roma: *Los límites del crecimiento*. Publicación del Fondo de Cultura Económica.



46. *Una sola Tierra* publicación del Fondo de Cultura Económica.

Tanto *Los límites del crecimiento*, como *Una sola tierra* se convertirían en hitos del tema del desarrollo sostenible, alertando lo que no sabíamos que podría pasar con el planeta, y marcarían una estela que nos deja sus influencias hasta hoy. Fueron además dos documentos claves para marcar el camino de lo que se vislumbraba o había sido pensado o dicho que aún no se distinguía muy bien en la década de los setenta y se evidenciaría en la promoción de ambos escritos citados. Las dos investigaciones delimitaron las nuevas definiciones para concretar los problemas encontrados, que aparecían en el marco de la opinión mundial.



47. Bárbara Ward: *¿Acaso soy libre si mi hermano se encuentra todavía encadenado a la pobreza?*

En un ejercicio retrospectivo de memoria para averiguar los precedentes del tema y la investigación acerca del desarrollo sostenible y del medioambiente tenemos presente que durante el siglo XX, se llevaron a cabo iniciativas y

decisiones decisivas para que hoy podamos comprender del tema como lo conocemos.

Así el Simposio Internacional sobre “El papel del Hombre en el cambio de la faz de la Tierra”, en 1955 en la universidad de Princeton, Nueva Jersey, la “Convención sobre la prevención de la contaminación marina por vertientes de desechos y otros elementos” de Londres en 1972, la “Convención sobre conservación de especies migratorias” de Bonn en 1979, la “Primera conferencia de las partes del Convenio sobre Diversidad Biológica” en 1994 en Nassau, Bahamas, en este mismo año “La Aprobación de la Carta de las Ciudades Europeas hacia la Sostenibilidad”, más conocida como *La carta de Aalborg*, “El Protocolo de Cartagena sobre Seguridad de la Biotecnología” del 2000, y la ya mencionada en este texto “Cumbre Mundial sobre el Desarrollo sostenible” de Johannesburgo conocida como RIO+10 del 2002, arrojarían información detallada y precisa sobre el estado del medioambiente y la biosfera y las consecuencias de los daños provocados por el hombre, vinculando la expresión desarrollo sostenible.

Concluimos que el tema del desarrollo sostenible y del problema de la crisis medioambiental se gestaba y detonaría de manera significativa no hace demasiado en términos de historicidad.

Nos interesa destacar de manera especial lo que representó en el año 2000 la “Declaración del Milenio de Naciones Unidas”. Esta cumbre que fue aprobada por la mayor cantidad de presidentes y jefes de estado que se hayan reunido hasta ese momento para tratar temas del planeta, formuló algunas de las más importantes bases recientes que ampliaron la información sobre los problemas tratados, de forma clara y contundente. La declaración creó el compromiso de que todos los países participantes sin importar si eran pobres o ricos, se involucraran en intentar erradicar la pobreza, fomentaran la dignidad humana y la igualdad, y conseguir la paz, la democracia y la sostenibilidad ambiental. Para el 2015 estos objetivos y compromisos deberían estar cumplidos o por lo menos un avance de estos. Concretamente los objetivos y metas del desarrollo del milenio

son: erradicar la pobreza extrema y el hambre. Lograr la educación primaria universal. Promover la equidad de género y la autonomía de la mujer. Reducir la mortalidad infantil. Mejorar la salud materna. Combatir el sida el paludismo, y otras enfermedades. Garantizar la sostenibilidad ambiental. Fomentar una asociación mundial para el desarrollo. Debemos de manera desafortunada decir que en esta investigación doctoral que se comenzó hace casi diez años ahora, estando en el año 2014, verifica como casi nada de lo fijado se ha cumplido al menos en porcentajes significativos por lo que los propósitos de la cumbre por más decisivos que hayan sido fallaron estadísticamente en cuanto a ser cumplidos a cabalidad como se pensó.

Nos interesa destacar y corroborar a través de lo expuesto que existe una fusión clara entre los temas de la biosfera, el cuidado del medioambiente, la pobreza, el desarrollo, el desarrollo sostenible y la sostenibilidad. Estas cumbres lo determinaron, lo analizaron y así nos lo ratificaron.

Comúnmente, se quiere desvirtuar y negar que estos conceptos correspondan a una misma naturaleza. Si bien cada uno trata una problemática autónoma, esta problemática de manera general pertenece a un mismo orden. Se ha tratado de hacer entender a las sociedades actuales que estos problemas constituyen el mismo problema. Sin embargo, existe todavía un sector en donde la persistencia en dividir los términos continúa escuchándose.

De esta afirmación emerge la idea en la presente investigación de aunar los términos desarrollo sostenible y sostenibilidad. Consideramos los términos adyacentes y vinculantes. Desligarlos e independizarlos es un fallo enorme si se piensa que cada uno alude al otro y en un viceversa cíclico y continuo. Si bien cada definición puede dar una idea de autónoma definida, con connotaciones y especificidades particulares, existe un flujo indivisible entre ellos, y en este instante, se conectan de manera natural.

A pesar de los itinerarios que mencionamos anteriormente y del paso del tiempo, los documentos, las resoluciones, las convenciones mundiales sobre

estos temas, el tema del desarrollo sostenible planea en nuestras vidas de manera silenciosa y casi omitida, ya que el conocimiento que tenemos de éste, es en la gran mayoría de casos escaso y superficial.

Redefinimos el término compuesto de la siguiente manera en esta investigación, tomado del informe *Nuestro futuro Común o informe Brundtland*.



48. Gro Harlem Brundtland

El Informe Brundtland fue el primer informe que se elaboró de manera particular sobre desarrollo y sostenibilidad. Fue presentado en 1987 por la Comisión Mundial Para el medioambiente y el Desarrollo de la ONU, dirigido por la doctora noruega Gro Harlem Brundtland. Este analizó y revisó la situación del mundo de entonces y demostró que el camino que la sociedad global había tomado estaba devastando el ambiente por un lado y dejando a cada vez más gente en la pobreza, la miseria, la vulnerabilidad y la marginalidad. El informe buscaba encontrar medios prácticos y soluciones para revertir los problemas ambientales y de desarrollo. El trabajo fue realizado durante tres años por

personas de más de 20 países de todas las ideologías y credos posibles. Se caracterizó por haberse concretado como un trabajo común de valor incalculable. Se puede leer la primera parte del informe en los anexos de este documento, sin embargo nos interesa puntualizar de forma concreta sobre el término que mencionamos,

El desarrollo sostenible es aquel que satisface las necesidades del presente sin limitar el potencial para satisfacer las necesidades de las generaciones futuras. La sostenibilidad es una relación entre los sistemas humano y ecológico que permite mejorar y desarrollar la calidad de vida, manteniendo, al mismo tiempo, la estructura, las funciones y la diversidad de los sistemas que sustentan la vida. La noción de sostenibilidad incluye cuestiones no solo de medioambiente sino también de pobreza, salud, seguridad alimentaria, democracia, derechos humanos y paz.

(Brundtland, 1987. p 179)

Nos valemos del informe, porque en este mismo, se excluye la comparación y la confrontación entre los términos desarrollo y sostenibilidad como se hace comúnmente.

Nuestro Futuro Común hizo a la comunidad global pensar por primera vez como familia humana que habita el mundo, que afectada por los mismos problemas de tan honda gravedad tiene que buscar soluciones comunes, no individuales. El documento demandó que la protección ambiental había dejado de ser una tarea nacional o regional para convertirse en un problema global. Todas las personas, el planeta entero, deberían trabajar para restituir la degradación actual que denunciaba.

Por otra parte nos abrió los ojos para comprender que el desarrollo dejaba de ser un problema distintivo de los países que no lo tenían. Ya no se trataba de que los pobres siguieran el camino de los ricos. Como la degradación ambiental es consecuencia tanto de la pobreza como de la industrialización y se da en entornos donde hay riqueza y pobreza, ambos lados debían buscar un nuevo camino. La importancia de este documento no sólo reside en el hecho de lanzar el concepto

de desarrollo sostenible, definido como aquel que satisface las necesidades del presente sin comprometer las necesidades de las futuras generaciones, sino que éste fue incorporado a todos los programas de la ONU y sirvió de eje para futuros proyectos, investigaciones y cumbres como *La Cumbre de la Tierra* celebrada en Río de Janeiro en 1992.

Otras definiciones y conceptos que redefinen y redondean aún más, este vocablo compuesto plantean que “el desarrollo sostenible alude a todas y cada una de las actividades humanas, actividades políticas, económicas, sociales, etc. por lo que involucra hasta las más pequeñas decisiones que tomamos cotidianamente”

Desarrollo sostenible (s.f) Recuperado el 20 de abril de 2012 de
(<http://desarrollosostenible.wordpress.com/>)

Estas ideas y definiciones trazan que el desarrollo sostenible no es solo una cuestión ni un tema que tenga que verse involucrado exclusivamente con la biosfera o el entorno de la naturaleza. Es determinante entender que el desarrollo sostenible tiene que ver absolutamente con todos los aspectos de nuestras vidas.

Desde las nociones biológicas de Rachel Carson, la ecotecnología de Donella Meadows, hasta el informe de Gro Harlem Brundtland y de las Naciones Unidas, hay conceptos más dibujados y enriquecidos. En términos científicos se han hecho comprobaciones de los problemas y se ha investigado la evolución de éstos dando a paso a circunscribir algunos nuevos que ha traído el paso del tiempo.

En la investigación, ante la mirada absorta que tenemos y que no cesa en su crecer a causa de las terribles hechos comunes que están íntimamente ligados entre un medioambiente deteriorado progresivamente por los efectos colaterales descubiertos en este andar encontramos pobreza, carencia de recursos, temas políticos, de economía, de la salud, y el futuro de la vida de los hombres en general. Es éste el sistema que hemos implantado y que nos está aniquilando

paulatinamente. La razón de los hombres parece ser alcanzar una producción desmedida, máxima si se puede, acompañada del consumo igualmente desmedido, la explotación ilimitada de recursos, todo desde luego dirigido hacia la meta inmediata del beneficio generalmente personal y económico. Pero viviendo de esta forma nada puede ser sostenible.

Si entendemos que un planeta limitado en recursos no puede abastecer por tiempo indefinido las demandas de una explotación, consumo y degradación incesante, llegaremos a entender el sentido de esta discusión. Si aterrizamos en el plano de la conciencia de lo real, no en la suma austeridad, no en no tocar los recursos, sino en tocarlos de otra forma, una respetuosa y consciente renovable, se podrá tener lo que se necesita del hábitat de forma ética y respetuosa con los recursos naturales y con la biosfera en general.

Lo sostenible³⁴ se mantiene activo con el transcurso del tiempo, es viable, vive, perdura, se regenera, se recicla, se retroalimenta, se autoabastece. Es eficiente energéticamente obteniendo los mismos servicios con mucha menos energía. No genera basura de forma desmedida y la que produce la trata para llevarla a servir o tener utilidad de otra forma. Es renovable y plantea inteligencia ecológica, es decir que desarrolla productos que sean útiles para la preservación del medioambiente. Tiene que ver con las condiciones particulares de cada entorno, y no es un modelo universal aplicable a todos los lugares, países o geografías, ni a todos los tipos de sociedad; sin embargo comparte ideales comunes y rasgos característicos como el bienestar y la vida de las personas en condiciones de dignidad. Este es el suelo que habita y camina el desarrollo sostenible. No está solo en el ámbito de los términos ni ecológicos ni de la naturaleza.

Podemos imaginar las dimensiones que conlleva el desarrollo sostenible como una figura geométrica de tres caras que intenta mantener un equilibrio entre lo económico, lo social y lo ecológico. Si este triángulo llega a mantenerse estable, sin un lado que pese más que los otros dos, tendremos como resultado lo que parece la solución de este enigma; la mejora de la calidad de vida de las personas

conviviendo en el respeto por el entorno, en la equidad social que se desenvuelve en el equilibrio económico. Sus objetivos congenian en armonía con aspectos económicos y ambientales, donde la cohesión social marca metas claras.

La sostenibilidad descrita bajo el concepto de Mohan Munasinghe especialista en el tema y premio nobel de la paz en 2004, abarca a su vez, afronta y conecta el desarrollo sostenible con variables ya mencionadas e introduce algunas nuevas en la investigación;

Es un concepto aplicable a diferentes niveles u objetos; sea un sector económico, un producto, una ciudad o una empresa. Quiere decir ésto que, pese a poder tener una extensa gama de aplicaciones, la sostenibilidad suele ser empleada también con significados sectoriales más restringidos, por ejemplo la sostenibilidad económica, como mantenimiento del capital económico, la sostenibilidad ambiental como el mantenimiento de los recursos naturales, y la sostenibilidad social como la preservación del capital social.

(Munashigue, 1995, p 234)

Para terminar de amalgamar entre sí las ideas unimos a este mapa una definición concepto que hemos decidido añadir para debatir en la disertación con el fin de ir más allá de un pragmatismo científico, económico o social, esquematizado de manera formal y precisa en las definiciones y nociones anteriores. “La sostenibilidad, es en último extremo un imperativo ético y moral que implica el respeto de la diversidad cultural y del saber tradicional”. (Gómez, 2000. p. 73).

Esta definición cierra la idea anteriormente investigada y da paso a nuestro siguiente apartado.

4.2 Ética del desarrollo sostenible.

El logro de los objetivos de la sustentabilidad depende de una buena gestión social, política, económica, tecnológica y ambiental, pero también debe basarse en una preocupación sobre los valores éticos.

PNMUA.

Con la idea que manifiesta este epígrafe del ambientalista Eduardo Gudynas tomado del PNUMA, Programa de las Naciones Unidas para el Medioambiente, nos proponemos establecer una reflexión sobre la ética del desarrollo sostenible.

Vivimos las relevantes preocupaciones por las temáticas ambientales, por el tema de la biosfera en peligro y por las amenazas del calentamiento global. Se ha descrito e ilustrado en los dos capítulos anteriores concernientes al eje investigativo que venimos investigando, un planteamiento y una explicación sobre estos términos. Se estableció una reflexión en donde revisamos qué significan, cuáles son sus implicaciones a tantos niveles no explícitos pero existentes, y todo cuanto corresponde al orden de estas preocupaciones y problemas.

Se mencionó a su vez que, sin lugar a evasiones, estas preocupaciones corresponden a órdenes políticos, académicos, sociales, económicos, etc. Entendimos que tienen que ver con todos los aspectos de nuestras vidas y la calidad que deseemos imponer sobre éstas mirando al futuro de las próximas generaciones. Estas preocupaciones, inconscientes de lo que pasa antes de haber llegado a nacer, a habitar y a vivir la tierra, merecen de nuestra parte toda la consideración y el respeto para que su existir sea lo mejor posible en una planeta

que conserve unos mínimos valores cualitativos que les permita tener una vida digna.

Ampliando los territorios de esas preocupaciones a algo más profundo que “simples inquietudes ecológicas” como se cree comúnmente, aparece en este contexto el debate que arroja la importancia de la ética en el desarrollo sostenible. Nos situamos en este panorama para dar comienzo al estudio de este tema en el presente apartado.

Trazamos la relevancia de entender sobre lo que sucede con el planeta. Es una verdadera crisis y un momento de gran algidez. Se plantea por otra parte, que esta crisis ambiental alude a una crisis social, en donde la tecnología, la economía y en general todos los aspectos en donde interviene la mano humana para configurar un modelo de vida, deben estar en tela de juicio y siendo mirados de forma crítica, porque efectivamente, como se ve, no están funcionando como deberían operar. Si esto fuera de otra manera no enfrentaríamos la hecatombe de dificultades que nos retan hoy.

Sabiendo de cierta manera progresiva qué hacer, conociendo el terreno que regula de forma imperativa la vida que vivimos, el sistema avasallador que sostenemos, nos queda por revisar cómo hacer las cosas, de qué forma, y bajo qué dirección se deben maniobrar las acciones dirigidas que se implementen. Finalmente, la suerte de políticas y la propia *filosofía* que se empleen sobre el tratamiento y resolución de todo lo asimilado, -o por lo menos su intento- necesitan un *alma* por así llamarla, que dirija estas acciones. Es aquí donde se debe pensar la aplicación de un maniobrar ético en el plano del desarrollo sostenible.

Es por tanto y ante este panorama, que se hace necesaria una ética y una conducta particular concerniente que opere de manera directa a las disyuntivas que vivimos. Debe estar fundamentada en valores racionales, que nazcan del conocimiento del problema, que miren más allá de una realidad del hoy determinada, y que se comprometan en pensar que sí es posible vivir en

sociedades y ciudades sostenibles. Debe estar pensada para la interacción de las líneas en donde el desarrollo sostenible se mueva y oscile entre la sociedad y la economía, expandiéndose a todo lo que tenga que ver, trabajando de manera estrecha con los conflictos medioambientales.

Para entender el bagaje de las conductas humanas relativas al tema, vale la pena retroceder un instante en la historiografía concerniente al problema. Si se hace este simple ejercicio histórico quizás se pueda entender el porqué de tan equivocadas acciones ejercemos hoy.

La herencia de la confusión de los valores o de la carencia de éstos que no se otorgaron al entorno natural de entonces por los hombres, viene desde la propia historia; sabemos que desde las primeras colonias en el siglo XV y antes, se pensó en la naturaleza y en los recursos naturales con un sentido meramente utilitarista por parte de muchos de quienes encontraron territorios en nuevos mundos. La diferencia radical aparece al pensar que muchas de las tribus de Mesoamérica, o del África, se proyectaban y se relacionaban con la naturaleza de otra forma contraria a la descrita. Era un sentido que los relacionaba e involucraba a la tierra como una madre, creando unos vínculos de ancestralidad con el entorno como hogar sagrado, dador y receptor de la vida. A la llegada de los conquistadores, viajeros y aventureros, el sentido de pertenencia y vínculo con el ambiente desapareció. El indio o el nativo que había crecido en esa tierra era casi un estorbo, un objeto más que ahora poseía el que había conquistado la tierra encontrada.

La expansión y la hegemonía sobre un territorio, no discriminaba en el sentido utilitario y mercantilista de la tierra hallada; todo cuanto hubiese en ella se expropiaba o se tomaba posesión sobre lo que se decidiera. Así, si se adueñaba por decisión de una corona un territorio, los que allí vivían eran, además, propiedad de ese nuevo dueño y se subordinaba al oriundo y al poblador que la había vivido, cultivado, trabajado y habitado ancestralmente.

Esta forma de subordinación y de posesión por parte de algunos derivó en instituciones de crueldad e injusticia como La Encomienda³⁵ y La mita³⁶ que sucedieron desde el siglo XVI, particularmente en los territorios de la América española y Filipinas, hasta las independencias del continente. Eduardo Galeano investigador y escritor, en su libro *Las Venas Abiertas de América Latina*, cuya primera edición es de 1971, describe estas instituciones y a la situación que trajeron consigo de manera precisa:

Los indios entraban en las profundidades y ordinariamente los sacaban muertos y otros quebradas las cabezas y las piernas, en los ingenios cada día se hieren. Los mitayos hacían saltar el mineral a punta de barreta y luego subían cargándolo a la espalda por escalas a la luz de una vela. La mita era una máquina de triturar indios. El empleo del mercurio para la extracción de la plata por amalgama envenenaba tanto o más que los gases tóxicos en el vientre de la tierra. Hacía caer el cabello y los dientes y provocaba temblores indomables.

(Galeano, 2008, p. 52)



49. Facsímil de Guamán Poma de Ayala de su obra, *Nueva corónica y buen gobierno*,

En muchos casos, la llegada a los nuevos mundos ricos en recursos minerales, y metales de gran poder adquisitivo, transformó el conocimiento de esa nueva oportunidad en ambición desmedida y codicia. Sin embargo, no nos interesa después de más cinco siglos recriminar o despertar ningún tipo de resentimiento sobre los que hicieron este tipo de empresas en las tierras conquistadas. Entendemos que un imperio buscará su expansión, hegemonía y conquista en cualquier época y en cualquier lugar.

Lejos de eso, pensamos en la historicidad como un instrumento de reflexión, como una herramienta para investigar y para entender el porqué de una situación que tiene consecuencias hoy. Esta es una de las herramientas que nos brinda el método de investigación cualitativa y su aplicación, la investigación histórica y es en este punto, un instrumento de trabajo de gran utilidad. Pensamos que es importante revisar la historia y analizarla para establecer conexiones y relaciones con el presente.

En cuanto a lo que sucedió, creemos importante investigarlo para no repetir conductas viciadas y comprender que esa dehumanización y maltrato al entorno natural, también comenzó desde el hombre contra el hombre y violó toda regla ética a un hábitat natural y virgen donde se hace vital propiciar un debate en términos educativos que deliberamos es importante. Desde la objetividad investigativa, desde el respeto y la peculiaridad que significaba el trato al otro que se pudo conferir en la conquista y en la colonia por parte de Europa, no podemos sin embargo ocultar la realidad. Si de algo nos sirve siglos después, es para revisarla y sin críticas vagas que serían ahora un despropósito, entendemos que una conducta ética debe instruirse también mirando en el pasado, para no tocar ni de cerca tales formas de actuación que nos parecen inhumanas:

A los conquistadores y colonizadores se les «encomendaban» indígenas para que los catequizaran. Pero como los indios debían al encomendero servicios personales y tributos económicos, no era mucho el tiempo que quedaba para introducirlos en el cristiano sendero de la salvación. En recompensa a sus

servicios, Hernán Cortés había recibido veintitrés mil vasallos; se repartían los indios al mismo tiempo que se otorgaban las tierras mediante mercedes reales o se las obtenía por el despojo directo. Desde 1536 los indios eran otorgados en encomienda, junto con su descendencia, por el término de dos vidas: la del encomendero y su heredero inmediato: desde 1629 el régimen se fue extendiendo, en la práctica. Se vendían las tierras con los indios adentro.

(Galeano, 2008, p. 54)

Sabemos que la intención de pensar en el entorno natural no existía como preocupación, o si existía era un imperativo cohesionado con explotar lo que diera la tierra, como si esa propiedad encontrada, esa tierra y esos indios no tuvieran fin y se pudieran utilizar sin reparo eterno. El indio que formaba parte ahí mismo del patrimonio, de un sistema ecológico natural sostenible, y era tomado de manera paralela a la naturaleza. Embargado de su tierra tenía que adaptarse a la fuerza a un nuevo hábitat si se decidía ser llevado a otro lugar donde fuera más útil. El hombre abusado por el hombre era mercancía de esa tierra, trabajador que hacía parte de un paquete. Sin esos trabajadores, esa tierra no tenía valor alguno, sin su producción estaba muerta; el oro, la plata y el platino, anhelados de manera enfermiza, necesitaban ser extraídos a como diera lugar. Pero los metales no se dejaban extraer si no era con dolor, fatiga ni sacrificio y alguien desde luego tenía que hacer ese trabajo.

El desenfreno de poseer, de mandar, de evangelizar y de imponerse, no distinguía la admiración de la flora y de la fauna, ni la contemplación de las especies nunca vistas, salvo en ciertos casos y ya en un tiempo posterior cuando se valoró lo encontrado llevándose a cabo las exposiciones botánicas en los siglos XVIII y XIX por parte de estudiosos e investigadores científicos y humanistas como Mutis o Humboldt. Aparte de ellos y de algunos más, son pocos los registros que tenemos hoy hasta ese tiempo, en donde se profundizó de manera honda esa vasta hermosura que fue hallar un nuevo mundo salvaje, virgen y lleno de vida y exotismo donde todo o casi todo era desconocido. Más bien, para el hombre que desembarcó, la naturaleza salvaje significó para las

expediciones una amenaza frente a sus planes de dominación y una adversidad compleja por sus características nunca vistas tan distintas a las de sus países de origen.



50. Dibujos elaborados durante la Real Expedición Botánica del Nuevo Reino de Granada (1783-1816) liderada por José Celestino Mutis.

Si la fiera era un enemigo a matar, el río y la tormenta algo indescifrable de franquear, el clima un revés con el que lidiar, el hombre nativo no era menos, siendo parte de ese paisaje. El hombre embestía al hombre y a la naturaleza, como hace más de cinco siglos, y ahora también en cualquier geografía, porque hoy también el ecosistema es maltratado e incomprendido como hace tiempo.

El encuentro de los mundos con lo que podía conllevar de positivo, no dejaba de ser dramático y en el paisaje encontrado al cual pertenecía el ser humano como hemos mencionado, fue avasallado igualmente. Exponemos en último caso el ejemplo de los indios Tainos para terminar de redondear y cerrar este concepto

en donde no diferenciamos las especies y el hábitat sin la pertenencia del hombre implícita.

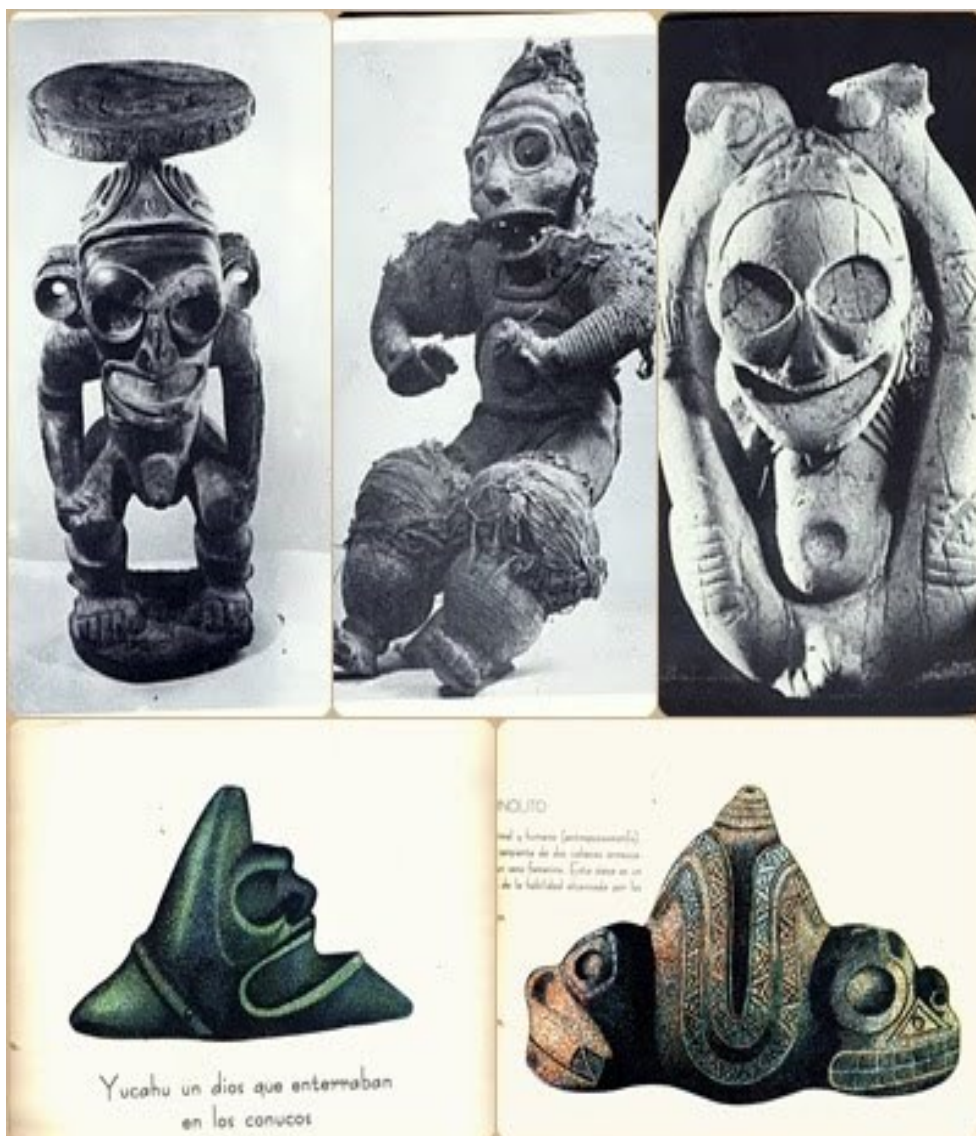
La historia de los indios Taínos es un ejemplo de la devastación humana que precedió a la natural. Sabemos que el territorio que es hoy Cuba, Puerto Rico, Jamaica, y la República Dominicana fueron las tierras de los Taínos. Colón los definió como esbeltos con color de piel aceitunado. Apacibles siempre, el más dulce en el mundo, siempre con una sonrisa en la boca, comentaría el almirante. Sus caciques eran polígamos y sus ideas religiosas estaban condicionadas por los fenómenos y productos de la naturaleza como la yuca que consideraban una divinidad. Tenían otros dioses importantes también ligados a la tierra e interpretaban los fenómenos naturales como castigos de estos por sus actos. Su sociedad era agrícola, y artesanal. En 1531, ya quedaban muy pocos Taínos, por los trabajos forzados y esclavitud a la que fueron sometidos, y por enfermedades traídas por los conquistadores como la viruela y la sífilis que los fueron diezmados rápidamente.

Algunos de sus descendientes mestizos reivindican hoy con orgullo su historia. Su exterminio supuso la deportación de millones de africanos por parte de europeos de diversos países al Caribe y América Latina, que los reemplazaron para el trabajo organizado que se requería.

Pocos pueblos han tenido un destino tan cruel como el de los sonrientes taínos que en 1492 recibieron a Colón y su gente en las acogedoras playas antillanas. Los que llegaron en son de paz pronto les hicieron injusta guerra. Y en pocos años, derrotados, diezmados, aturdidos, los escasos sobrevivientes tuvieron que aceptar el nuevo orden de vida impuesto por los vencedores. De aquel trágico hundimiento se salvó muy poco: el cultivo y aprovechamiento de ciertas plantas, la manera de fabricar sus chozas, algunos artefactos de uso doméstico, las palabras con que nos nombraron la tierra, la flora y la fauna, el vago recuerdo de sus cantos y algunas obscuras noticias de los dioses en quienes creyeron y confiaron.

(Arrom, 1967, p.7)

Determinamos que la devastación sin moral de la naturaleza del nuevo mundo por parte de algunos comenzó allí.



51. Imágenes de objetos Taínos.

No sólo para los Taínos, para muchos nativos de diversas latitudes conquistadas, la tierra les daba cobijo, comida, agua, en ella crecían los miembros de sus tribus y de allí la conexión de ésta con el indio trascendía a un plano de carácter espiritual dejando a su vez claro, que este tomaría solamente de ella lo necesario para vivir³⁷. Numerosos testimonios lo corroboran hoy, tanto es así, que muchas tribus y gentes descendientes de esos lugares continúan teniendo un tipo de relación similar con su madre naturaleza.

El concepto de Pachamama da seña a este argumento. El término viene de los pobladores de América del Sur, así la palabra formada en primer lugar *pacha* de los Aymaras y Quechuas, que significa tierra, mundo y cosmos, se terminará de conformar con *mama*, que alude expresamente a la madre tierra. Dentro de la significación encontramos no solo la consideración de la combinación de ambas palabras, la Pachamama se constituye como la sustancia, o la médula del rumbo de credos entre los pueblos indígenas, junto con su actuación, social y ecológica. Antepasados de diversas etnias indígenas hispanoamericanas han aprendido que son hijos de la Pachamama y que siendo sus hijos, tienen el deber de cuidarla teniendo presente que es una responsabilidad de todos. Todas las fuerzas de la naturaleza, todo lo que comprenda la vida de esos hijos y el medioambiente, está íntimamente conectado y relacionado. Bajo el sentido de esta cosmovisión, la disyuntiva de mirar a la naturaleza con otros ojos hoy parece posible.

La supremacía anteriormente indicada a diferencia de las cualidades de reconocer la Pachamama, constituyó también la sistematización de una forma de operar que obedecía a un orden de superioridad del hombre sobre todo lo existente. El hombre de entonces creía que tenía derecho sobre la naturaleza otorgándole este derecho un valor de ser supremo capaz de dominar lo que encontraba, sin que existiese nada que pudiera romper su superioridad y su ley. El hombre de hoy sigue creyendo lo mismo.

La naturaleza es hoy una especie de frigorífico o nevera del que se toman cosas y recursos sin parecer tener fin. Como hace siglos, aunque nadie lo abasteciera, cuidara, ni repusiera lo que se llevaba, hoy procedemos de la misma forma. El hecho de hegemonizar un pueblo, -acción de los hombres de todos los tiempos-, daba y da hoy de cierta forma derecho a colonizar los recursos que se encuentren donde se encuentre ese grupo humano. El dominio y del poder hoy consiste en arrancarle a la tierra de un grupo de menor desarrollo económico, lo que tenga en sus tierras.

Así la sal, el petróleo, los peces, los metales y todo tipo de riqueza natural o de recursos que existen siguen teniendo dueños. Estos recursos generalmente, no

están en casa del que los explota. Esta idea corrobora una vez más, por si no es claro para alguien o no se quiere ver, cómo el desarrollo sostenible, los problemas mediambientales y el cuidado en general del planeta son conveniencias e intereses también, económicos, políticos, y sociales.



52. Imagen de la celebración a la Pachamama Raymi o madre Tierra en el Perú.

Pero en el mundo de las sociedades que tienen la idea de la tierra entre el utilitarismo humano y el planteamiento de la concepción de la naturaleza como nevera y como despensa infinita del hombre, por suerte, ese orden de no principios se va modificando con la educación; el antropocentrismo al menos parcialmente se va revisando, frente a una actitud soberbia que se tenía de la naturaleza.

En estas condiciones que son de suma arrogancia, la ética del desarrollo sostenible plantea exactamente todo lo contrario para darle al hábitat el lugar que le corresponde, con los consecuentes cuidados preventivos y ya por no evitar decirlo, paleativos frente a lo que se ha gestado de manera absurda;

El desarrollo sostenible se presenta entonces como un nuevo proceso de cambio y transición hacia nuevas formas de producir y consumir, pero también hacia

nuevas formas de ser, estar y conocer. La necesidad es de considerar el ambiente no en función de su utilidad para el ser humano, sino de acuerdo a una postura ética que problematiza sobre los valores que guían nuestra relación con la naturaleza.

(Gudynas, 2001, p. 72)

Si se ha logrado llegar a entender que esa ética es necesaria, que es la matriz con que se debe fundamentar el proceder, estos esfuerzos como lugar común que habitamos, deben ser esfuerzos comunes a su vez. Consideramos que la labor titánica, individual y ética, tiene probabilidades de darse a conocer, de promocionarse o de triunfar, en los esfuerzos comunes emprendidos desde los procesos participativos en todos los niveles sociopolíticos y económicos. Nada más determinante aquí, que pensar que el sistema político, -la democracia- y los problemas éticos medioambientales también están estrechamente relacionados. Estos valores deben además estar tan bien pensados y estudiados que deben traducirse para llegar a todas las personas, al conjunto del tejido humano y social.

Sabemos que el éxito de la idea de una ética para el desarrollo sostenible y el consumo responsable de los recursos naturales, tiene múltiples limitaciones que hacen que no progrese. Un pensamiento ético de códigos comunes de comportamiento universal, puede ser quizás una de las mayores discusiones que se pueden plantear de manera real y practica en las sociedades contemporáneas. Sin embargo tenemos que asumir que muchas veces no existe la voluntad humana para ponernos de acuerdo y los intereses económicos creados en torno a los recursos naturales son demasiado jugosos como para pensar en otra cosa o en un mundo futuro donde la calidad de vida prime.

Por sólo citar unos ejemplos, no existen las suficientes políticas públicas éticas que lleguen a la población civil, ni tampoco la voluntad política de que puedan existir de manera clara las discusiones sobre la preservación del medioambiente y el progreso económico. Como términos opuestos deben aclararse, repensando que el crecimiento económico puede ir paralelo a una actitud moral de respeto que no degrade todo. Los deberes morales del desarrollo

y sus aspiraciones deben ir sujetos a la mirada que tenemos sobre el empobrecimiento paulatino de las poblaciones. Es claro que en el marco del desarrollo sostenible las conductas inapropiadas están presentes y planean sobre los efectos del cambio climático.

Los maltratados ecosistemas y el saber cómo actuar en éstos, son un reto urgente. La biodiversidad no debe estar de acuerdo ni en función de los modelos del desarrollo económico preponderante en el mundo.

Las dificultades para investigar cómo generar con eficiencia energías renovables, el pensamiento definitivo de todo lo que depende del agua como la agricultura, la vida salvaje, la subsistencia humana ante la carencia de la llamada seguridad alimentaria³⁸ amenazada, están seriamente intimidadas. El terrible e irresponsable descontrol demográfico, ciclo eterno de la pobreza, subdesarrollo y falta de oportunidades en que vivimos, la alerta terrible de los niveles de pobreza mundiales crecientes incluso en los países desarrollados e industrializados, el consumo desmedido de todo lo que tenemos cerca y fuera de nuestro alcance, hacen parte también de esta lista negra sobre la cual hay que actuar con ética, practicidad e integridad definida.

En nuestro propósito educativo transformador, y a pesar de todo lo anterior descrito, pensamos que sí se puede vivir de otra manera. Una sociedad sostenible es posible y es necesario recapacitar, el vivir bajo nuevos parámetros que corrijan nuestras acciones e indiferencia. La ética pensada y creada con miras a vivir en un desarrollo sostenible debe ser el motor que nos guíe en nuestro quehacer. Sensibilizar a la sociedad, generar actitudes y valores sostenibles ambientales positivos como base del correcto cuidado y gestión de los recursos es definitivo para conservarlos. Necesitamos fundar y fomentar una conciencia en valores para mejorar la calidad de vida. Sólo creciendo en estos valores estaremos decidiendo qué tipo de planeta y vida queremos vivir y sobre todo qué calidad de vida deseamos vivir.

El pensar que nos tenemos que instruir, cultivar y adiestrar para hacer una vida más justa, solidaria y humana estará emparentado con el cuidado del planeta definitivamente: el desarrollo sostenible involucra requerimientos éticos de equidad social. La sociedad y los aspectos económicos deben mancomunarse hacia fines comunes donde no prime la economía sobre la desigualdad. Una distribución justa de recursos y oportunidades debe ser posible para las generaciones futuras. Si la ética del desarrollo sostenible requerida se implanta, el modelo del subdesarrollo preponderante, el ciclo de la pobreza sin retorno, y de miseria generacional podrá revertirse en el tiempo. Así cumpliremos con varios objetivos del milenio.

Las insuficiencias en las tareas y los deberes morales sostenibles van irremediablemente asociados como ya se mencionó a esa marginación de tantos tipos en que se vive hoy en diversos puntos del mundo. Es indispensable implantar la perspectiva ética para que los cambios políticos que necesitamos se den, convirtiendo también nuestras particularidades y lo insignificantes que somos, en actos y valores políticos de peso ético frente a la vastedad de la biosfera.

Se reitera en este texto de manera enfática, que la urgente necesidad de repensar en la actitud que tenemos hoy sobre todo lo sostenible, puede generar la semilla que hace crecer ese un cambio de actitud en nuestro interior. La ética comprometida del desarrollo sostenible emprende y debe seguir trabajando en modelos y acciones para la sostenibilidad. Democratizar los temas de la sostenibilidad debe ser un imperativo hoy.

La educación debe formar al ciudadano entre otras tantas cosas indispensables para que sea integral, en una cultura de sostenibilidad. Desde la infancia nos debemos formar en el hecho de revisar el crecimiento de las ciudades y su relación con la tecnología, el sentido y el valor del comercio justo, y las responsabilidades sociales y humanas que debemos adoptar. Divulgar, comunicar y educar, implicar a los actores sociales y hacerlos colectivos, formándolos en programas diseñados para

este fin puede trascender de manera positiva para adquirir progresivamente esa conciencia.

Si desde el hogar, desde la escuela, implementamos un pensamiento y un conocimiento ético responsable, la tarea puede dar frutos. Si las empresas, las industrias, las multinacionales, o los comercios sin importar su tamaño o actividad, implementan este tipo de responsabilidades en sus empleados y directivos y si se perfilan esas industrias como sostenibles en lo que hagan, estaremos cambiando la mentalidad de los propios trabajadores y del entorno social que reviste la producción. Así a su vez, el pueblo o ciudad donde esté esa fábrica, los ciudadanos, y el país donde esté ocurriendo ese fenómeno de cambio instaurará un pensamiento global consciente.

La conciencia natural de vivir en el respeto por nuestro entorno sin que la ley multe al ciudadano debería existir tras una educación apropiada sobre nuestras actuaciones con el entorno. Sabemos que muchos gobiernos no tienen legislaciones adecuadas sobre estos temas o las penas sobre los delitos contra el medioambiente son débiles o no se cumplen. Lo ideal sería ver al ciudadano empoderado en sus convicciones éticas sobre el medioambiente en donde eso que hay que cumplir, sea una orden tácita del ser en su concientización, una forma de mirar y de vivir.

Los planes educativos precisos para abordar el tema, un fortalecimiento institucional y un marco jurídico fuerte con el engranaje efectivo para que se cumplan las penas a quienes atenten contra la naturaleza, podrán ayudar a revertir en algo las catástrofes que en algunos casos son ya irreversibles.

4.3 Desarrollo humano.

El desarrollo humano, como enfoque, se ocupa de lo que yo considero la idea básica de desarrollo: concretamente, el aumento de la riqueza de la vida humana en lugar de la riqueza de la economía en la que los seres humanos viven, que es sólo una parte de la vida misma.

Amartya Sen



53. Amartya Sen.

Nos acercarnos al final del capítulo investigando acerca del tema del desarrollo humano. Relacionamos tras el estudio de los anteriores apartados, como los temas del desarrollo sostenible, el cuidado medioambiental y lo que ahora trataremos, el desarrollo humano, están estrechamente ligados. Nos situamos en este contexto para abordar el tema que cierra el presente capítulo.

Definimos a continuación el concepto de desarrollo humano en el que queremos profundizar:

Las personas son la verdadera riqueza de las naciones. Por lo tanto, el desarrollo implica ampliar las oportunidades para que cada persona pueda vivir una vida que valore. El desarrollo es entonces mucho más que el crecimiento económico, que constituye sólo un medio —si bien muy importante— para que cada persona tenga más oportunidades. Para que existan más oportunidades lo fundamental es desarrollar las capacidades humanas: la diversidad de cosas que las personas pueden hacer o ser en la vida. Las capacidades más esenciales para el desarrollo humano son disfrutar de una vida larga y saludable, haber sido educado, acceder a los recursos necesarios para lograr un nivel de vida digno y poder participar en la vida de la comunidad.

Programa de Informes de Desarrollo Humano y objetivos de desarrollo del milenio. (s.f). *¿Qué es desarrollo Humano?*
Recuperado 12 de septiembre de 2012 de
<http://www.desarrollohumano.org.gt/content/%C2%BFque-es-desarrollo-humano>

La definición que buscamos del desarrollo humano investigada está inscrita a la luz de lo que consideramos debe ser parte esencial del proyecto educativo. Contempla la mirada de un proyecto de vida de calidad lejos de los ejemplos convencionales de lo que es desarrollarnos, que generalmente implican de manera automática la prosperidad económica.

Aquí y en la perspectiva de un sentido humano de la dignidad que merecemos los todos los seres humanos, entre nuestros deberes y nuestros derechos se encuentran a su vez conjuntadas y una vez más fusionadas de manera firme, algunas de las relaciones conceptuales que se propone esta investigación, es decir la teorización y la investigación y relación de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible, la ética del desarrollo sostenible y el desarrollo humano, que bajo nuestra perspectiva son temas que emergen desde un mismo contexto y tienen elementos y fines comunes.

Determinamos para llegar a la cuestión verdadera del desarrollo humano que si bien la perspectiva económica tiene que ver con el crecimiento de las condiciones en las que viven personas en tantos diversos lugares, su fin debe constituirse como un vehículo para conseguir cubrir necesidades materiales relacionadas con el bienestar de las personas. El pensar que todo se puede solucionarse, arreglar, equiparar, justificar y conseguir con dinero, nada tiene que ver con el sentido del desarrollo humano de cada individuo debe alcanzar.

Para entender la anterior afirmación es importante introducir conceptos que si son la columna vertebral del desarrollo humano como la libertad. Sin ésta, no hay nada. Sin libertad no podemos ser personas. La toma de las decisiones, el grado de implicación en la participación de lo que hagamos, nuestro respeto propio y el que tengamos hacia los demás, así como el sentido que enfoca nuestra vida está determinado por la libertad con que ejerzamos nuestros actos día a día.

Hemos comenzado el capítulo con un epígrafe y la imagen del profesor y filósofo social Amartya Sen investigador que ha consolidado las teorías de la elección social, la teoría del bienestar y el desarrollo, o la doctrina de los derechos. Sus estudios e investigaciones nos valdrán para reforzar la idea que venimos explicando de la libertad, que en su caso se añade al concepto de capacidad. En nuestro desarrollo humano el camino para poder alcanzar las expectativas que deseemos, la libertad tiene un papel fundamental. En una acepción más completa, según Amartya Sen, la libertad y la introducción al concepto de capacidad se funden:

La libertad de llevar diferentes tipos de vida se refleja en el conjunto de las combinaciones alternativas de funcionamientos entre los cuales una persona puede elegir, ésta puede ser definida como la "capacidad" de una persona. La capacidad de una persona depende de una variedad de factores, incluidas sus características personales y varios aspectos de la organización social. Un compromiso social para la libertad del individuo debe implicar que se dé importancia al objetivo de aumentar la capacidad que diferentes personas poseen efectivamente y la elección entre diferentes sistemas de organización social debe responder a su aptitud para promover las capacidades humanas. Una

comprensión auténtica de la libertad individual debe ir más allá de las capacidades relacionadas con la vida privada y debe prestar atención a otros objetivos de la persona, como ciertos fines sociales no relacionados directamente con la vida del individuo, aumentar las capacidades humanas debe constituir una parte importante de la promoción de la libertad individual.

(Sen, 2003, p. 5)

Según Sen, las capacidades se especifican como las oportunidades para llevar una u otra clase de vida, y mediante ellas se obtiene la noción de bienestar. La orientación de las capacidades suministra una teoría de la libertad.

En la simbiosis de libertad y capacidad que nos plantea, planean las opciones del ser humano. Para Amartya Sen, muchas de las tragedias del hombre contemporáneo que impiden e inciden en su desarrollo, están vinculadas a la falta de libertad. Así el hambre, la pobreza, la injusticia, los conflictos, el subdesarrollo, el desplazamiento humano, con todo lo que estos problemas pueden implicar se dan mientras existan sistemas políticos que lo permitan.

Esta carencia y el permitir que estos hechos ocurran son también para Sen falta de libertad. No existirán ni justicia, ni derechos humanos, ni libertades que permitan que las sociedades sean más justas y que no se den estos terribles hechos, mientras un sentido de libertad no exista en todo. La falta de libertad económica, el modelo financiero dominante donde sólo unos pueden crecer de manera estratificada, será la línea que corte las libertades de los otros, de la gran mayoría, para poder progresar. Solamente en una sociedad verdaderamente libre, los individuos podrán desarrollarse integralmente y cumplir sus expectativas.

Sumado a lo anterior y para complementar la idea de desarrollo humano que investigamos de manera concreta, algunos de los temas que nos plantea en esencia el desarrollo humano encontramos entre otros son:

-Progreso social: mayor acceso a la educación, mejores servicios de nutrición y salud.

-Economía: la importancia del crecimiento económico como medio para reducir las desigualdades y mejorar los niveles de desarrollo humano.

-Eficiencia en términos de uso y disponibilidad de los recursos. El desarrollo humano propicia el crecimiento y la productividad, siempre y cuando este crecimiento beneficie de manera directa a las personas pobres, las mujeres y otros grupos marginados.

-Participación y libertad, en especial mediante el empoderamiento, la gobernabilidad democrática, la igualdad de géneros, los derechos civiles y políticos y la libertad cultural, particularmente en los grupos marginados definidos por parámetros tales como sexo, edad, religión, origen étnico, parámetros físicos y mentales, etc.

-Sostenibilidad para las generaciones futuras, en términos ecológicos, económicos y sociales.

-Seguridad humana: la seguridad ante amenazas crónicas de la vida cotidiana tales como el hambre y las discontinuidades repentinas como la desocupación, la hambruna, los conflictos, etc.

En el presente proyecto la educación tiene un peso determinante y el enfoque sobre la infancia va de la mano indisolublemente. En el tema del desarrollo humano, una de las principales preocupaciones se cierne sobre todo cuanto tiene que ver con la niñez.

Glen Nimnitch y Marta Arango de quienes hablaremos en un párrafo posterior, sintetizan según nuestras investigaciones uno de los ejemplos más visibles de la importancia de una infancia de calidad para el desarrollo humano. Para comenzar, desde lo básico, tenemos por premisa una mirada global que va de lo particular a lo general en un orden lógico, en donde establecieron determinar que una nación y una sociedad desarrollada tienen que contar con un sano desarrollo físico y psicológico de los niños de esa sociedad.

El futuro bienestar de un país depende de la buena atención que se le de a las necesidades de su población infantil. Las naciones existen para promover el desarrollo de sus gentes, pero son las personas las que generan el poder de la nación. Promoviendo el bienestar de las personas lo cual implica su sano desarrollo desde el nacimiento un país promueve su propio crecimiento y su fortalecimiento.

(Arango, 1986, p. 10)

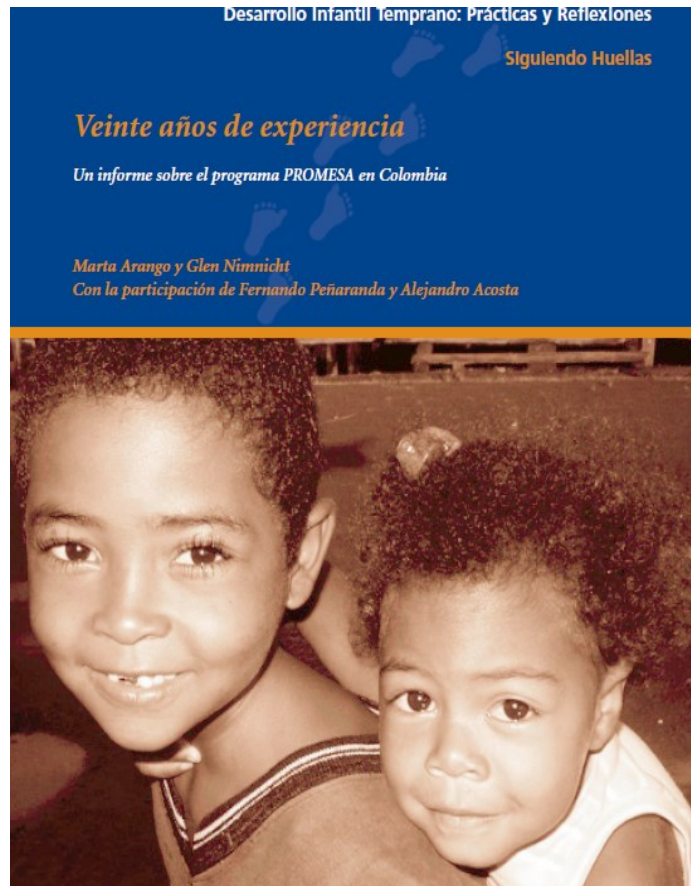
La observación de situaciones humanas de gran dolor, particularmente las de los niños, en los muchos viajes que realizaron les produjo un gran impacto emocional. El ver la realidad de la pobreza y las condiciones de la precariedad infantil, serían el detonante para que sus estudios y acciones se encaminaran de manera concreta a trabajar y pensar sobre la importancia del desarrollo de la infancia en Colombia y en otros lugares del mundo. Uno de esos viajes sería el que realizaron en 1976 al Pacífico Colombiano, a la zona del departamento del Chocó, tierra olvidada desde siempre por todos los gobiernos Colombianos y que sigue siendo hoy, cuna de la más alta marginalidad afro descendiente de América Latina, según nos narra el autor,

Los habitantes vivían en una situación de gran pobreza y necesidad, desconectados casi por completo del resto del mundo. Sus viviendas eran extremadamente rudimentarias, el agua no resultaba apta para beber y disponían de muy pocas oportunidades para ganar su sustento. Contaban con una prestación muy deficiente de servicios básicos tales como educación, transporte, alfabetización, salud, control de la malaria endémica, prevención de la mortalidad infantil, alcantarillado básico, letrinas o nutrición.

(Nimnicht, 2005, p.24)

Sus estudios puestos en marcha con resultados favorables, se fundamentaron en percibir que el subdesarrollo en donde todos los males aquejan a las poblaciones, despoja a las personas de sus capacidades físicas y mentales. Así con hambre, entre la miseria, la enfermedad, la desnutrición, la falta de afecto, la

indigencia y la secuela mental nace una brecha indeleble que no permite que se pueda dar ningún tipo de progreso en generaciones.



54. Portada del Informe *Desarrollo Infantil Temprano*.

Ante tal panorama, deciden trabajar con las comunidades en el contexto de un desarrollo social que abarcará todos los aspectos de la vida y del desarrollo humano en un ambiente adecuado y apto para el sano desarrollo físico y psicológico de los niños.

Esta idea fue y es aún hoy la base fundamental de su trabajo. La organización CINDE, creada por ellos, creó importantes proyectos, cristalizándolos y dándoles vida hasta hoy desarrollando una labor definitiva para la desmarginalización de la infancia desde muchos frentes. Los puntos fundamentales para su modelo de cambio social serían: sobre una masa crítica de personas, tiene que existir un

efecto acumulativo que acelere el ritmo del cambio, para lograr un desarrollo humano y sostenible es necesario promover el desarrollo y la autonomía de todas las personas. Esta es también la fundamentación del programa PROMESA.



55. Glen Nimnicht y Marta Arango Montoya.

El trabajo de los Nimnicht es sólo una muestra de la voluntad y de los efectos que se pueden generar de ésta, si se pone en marcha un plan con objetivos claros para trabajar en el desarrollo humano. Determinamos como ellos, que no podemos ser indiferentes ante la situación de la infancia hoy: la explotación infantil, la falta de cuidado, de estímulos, la desidia sobre su salud, su educación, su abandono psicológico, el involucrarlos en guerras y conflictos y en general la continua negación de todos sus derechos fundamentales y básicos, que no permiten el sano crecimiento y desarrollo de tantos niños y niñas en el mundo, es una tarea urgente por resolver. La factura que tenemos pendiente con ellos y que repercute día a día en que las sociedades puedan ser justas equilibradas y que el desarrollo humano pueda darse de manera verdadera es fundamental. El ejemplo de que sí se puede actuar sobre el problema es el caso de los Nimnitch, pero

como ellos, deberían abundar más organizaciones y personas con estos propósitos que son por otra parte muestra evidente de la desatención y la desidia política, económica y humana que se ensaña con los más débiles y los más indefensos.

Sin voluntades particulares ni colectivas decididas en todos los ángulos posibles, sólo tendremos una suma más elevada de niños en la calle que serán personas que malvivirán en las ciudades del futuro. ¿Si no los educamos, si no los cuidamos, cómo pretendemos tener sociedades que funcionen? ¿y si no los alimentamos, si los traemos al mundo como descuidos y accidentes, cómo podremos superar el ciclo de pobreza inalterable? Si no los educamos, si nos los alimentamos en todos los sentidos posibles, en cuerpo y su alma, jamás sabremos qué es el desarrollo.

La búsqueda de un ser integral, de un ser feliz con todas las acepciones, significados y contextos que tenga esta palabra, tiene que ser un propósito común. Sin seres que vengan del sufrimiento, sin personas que luchen día a día para poder subsistir en vano, rompiendo la cadena de seres que no tienen una vida con oportunidades, anhelando un día donde cada uno viva en relaciones de armonía consigo mismo y con los demás en plena dignidad, habrá desarrollo humano. Dignidad como personas y desarrollo humano van también ligados. Sin desarrollo humano, no habrá tampoco desarrollo sostenible y sin desarrollo sostenible ni dignidad humana estamos abocados a un abismo de fracaso que ya vamos conociendo de manera cercana y que nos acecha sin remedio.

La lucha contra la devastación del planeta, la educación ambiental, la búsqueda de un ser integral, la comprensión y actuación por un desarrollo sostenible y una ética como fundamento vital, son luchas concernientes a lo humano. Deben tocarnos, debemos comprenderlas, investigarlas, e implementarlas en nuestro trabajo. Todo está entrelazado así y el camino en cada una de estas llevará a las otras. Como educadores tenemos una gran responsabilidad sobre estas variables y temas. Hablamos de lo mismo, y entre este círculo de códigos comunes sólo nos queda apelar a esa conciencia que debe aparecer en cada lugar de esta discusión.

El desarrollo humano debe ser una meta a cumplir imprescindiblemente si queremos vivir de forma digna. Transformar las sociedades para el desarrollo humano nos concierne también a los educadores.

El árbol del desarrollo. Relaciones conceptuales



Capítulo 5

El papel del arte como eje de transformación social.

La vida es lo que es todos los días, pero puede ser alguna cosa nueva y diferente. Para que la organización material, cultural y simbólica de la vida impuesta, pueda tener una posibilidad de formulación diferente tenemos que poder imaginar escenarios que pongan en marcha esa capacidad de desear y de resistir esa materialidad que aparece a las personas. Entonces, esa idea de Paulo Freire, de que somos sujeto de derecho porque antes somos sujeto de conocimiento, porque primariamente somos sujeto de deseo, está en el corazón de esta mirada del arte transformador. Es que, en realidad, todo el arte transforma.

Inés Sanguinetti.

Nos situamos en esta parte de la investigación y su propósito de transformación social por medio del tema del arte. Consideramos los temas relativos a la creación y a la expresión, necesarios para poder alcanzar este objetivo. Nos proponemos por tanto demostrar y reflexionar sobre la labor determinante que ejerce el arte sobre la sociedad y la vida.

Para esta parte de la investigación y conectando algunas ideas expuestas en capítulos y apartados anteriores, nos valdremos de la importancia de la memoria en el arte como mecanismo que plantea una reflexión en el presente. Ahora desde el arte relacionando conceptos, nos hemos fijado investigar y hacer un análisis que intente mostrar cómo los conceptos de memoria, arte y transformación tienen una base común provechosa para el ser humano.

Expusimos como tras dos guerras mundiales y tantos acontecimientos de órdenes tan complejos que hemos presenciado desde el comienzo del siglo XX y lo que llevamos del XXI, y frente a los avances de todo tipo aparece el desacierto de la acción humana que conlleva a la destrucción y a la degradación ética y moral de su condición. Ante esta realidad el arte emerge como un espejo y una reflexión de todo cuanto ocurre al ser humano. En esta idea nos posicionamos para llevar a cabo el presente capítulo.

Se ha comprobado cómo, el afrontar con la mirada del arte hechos execrables y dolorosos del presente o bien del pasado, conlleva a un proceso de reparación que ajusta y repara por lo menos en parte lo que pasó. Desde la perspectiva del arte se traza una alternativa desde la que podemos trabajar y desarrollar un espacio mental y físico que ante tantos problemas complejos, nos permita enfocar las dificultades en un entorno que transforme la misma realidad.

Pero no solamente recurriremos al tema de la memoria como argumento de reconstrucción social y reflexión mediante el arte. Revisando determinadas obras que consideramos claves en el contexto contemporáneo, elaboraremos e investigaremos para nuestro propósito una reflexión que permita concluir cómo, desde una perspectiva de la creación vigente existe un camino que evidencia las posibilidades de cambio y de transformación social de forma efectiva que requerimos en nuestro proyecto.

5.1 Valoraciones sobre el vocablo cultura. Lo que pasa cuando el arte transforma al hombre.

En relación directa al tema del arte iniciamos nuestra investigación tratando el tema de la cultura. Se dilucida a continuación el tratamiento y las connotaciones del vocablo sus nociones, acepciones y concepciones. Posteriormente se indagará en casos concretos donde veremos cómo el arte y

algunos sucesos que el hombre contemporáneo vive se concierta y se relacionan en un análisis crítico.

Teniendo presente que sobre el peso de la frase y el concepto *el arte transforma* o *el arte es transformador*, se escribe, se analiza, y se investiga de manera continua. No es de extrañar que esta afirmación se mencione cada vez más a menudo y esté inscrita en multiplicidad de lugares y espacios, incluyendo un imaginario cultural colectivo que frecuentemente la repite sin investigar con casos concretos para su discernimiento.

Entender que ese *transformar* es definitivo y necesario para las sociedades y asunto imprescindible para nuestro proyecto educativo que incluye como se ha mencionado anteriormente el tema del arte. Al elaborar nuestra idea, sabíamos que aún hoy el arte es un tema menor para algunos; su importancia y el hecho de que sea un ejercicio de diversas maneras transformador es algo desconocido para muchas personas.

Somos conscientes que no todos los espacios educativos forman para trabajar en el arte. Sucede que muchas veces el tema del arte se trata como algo sin importancia o simplemente no nos dan las herramientas para poder llegar al potencial enorme que trae su contexto. Por otra parte y quizás más grave aún, es el hecho de no revelar que el arte puede tener una capacidad de formar personas libres y críticas y por tanto puede influir en las sociedades para que sean conscientes de los problemas de su entorno.

Sólo habrá una educación artística eficaz fomentándola, enseñándola, transmitiéndola, investigándola, y formando en la creatividad para que esta misma sea transformadora. En una sociedad asentada en sus creencias, comodidad, prejuicios y pensamientos de malas prácticas comunes que vemos como normales, el arte puede y debe ser un proceso modificador.

Sabemos que el proceso de transformación por medio del arte parece árido y complejo en un nivel alto. En primera instancia por que transformar la mentalidad de una sociedad requiere un gran esfuerzo. Los resultados inmediatos

no existen y es más bien un proceso de mucho trabajo y tiempo para que todos los actores se impliquen de manera concreta y pueda darse. La historia nos da cada vez más certezas de lo difícil que es abrir nuestras mentalidades, de ampliar nuestras opiniones, de derribar nuestros propios prejuicios y de tomar por fin la decisión de humanizarnos siendo críticos con nosotros mismos y nuestro entorno para adoptar una posición más modesta, más real, y menos orgullosa. Intentaremos con los casos investigados a continuación contestar estos interrogantes.

El concepto de cultura plantea analizar paralelamente problemáticas sociales, económicas, políticas y en general humanas. La noción se adhiere a la idea de que tiene un trasfondo común y una raíz que plantea pertenencia a un orden antropológico.

Teniendo presente que la idea de cultura hoy no yace solamente en la connotación de erudición personal y si más bien opera en un conjunto de propósitos, tradiciones, expresiones, valores y conceptos donde el arte en todas sus formas está presente, redefinimos el significado del vocablo y lo ampliamos. Categorizar el concepto de cultura es un eterno debate desgastado, más condicionado por valores sociales de construcciones creadas heredadas, que por su verdadero sentido en donde pueda tener responsabilidades contemporáneas.

En una noción concerniente a la capacidad antropológica del término que sea incluyente y que se desmarca de la acepción común de *persona culta* asociamos el concepto al cambio y a la transformación según Guedez,

Desde un ángulo empírico descriptivo representa el conjunto de informaciones y conocimientos, juicios e ideas tradiciones y valoraciones, sentimientos y creencias pensamientos y realizaciones, hábitos y costumbres, aptitudes y actitudes que el hombre ha adquirido como consecuencia de ser miembro de una sociedad. En este sentido amplio se entiende que la cultura es un patrimonio exclusivamente humano pues el hombre a diferencia de los animales, rebasa los parámetros de la capacidad instintiva aportada por la carga biológica de la

especie, para situarse en una perspectiva de aprendizaje permanente. Sólo él está dotado de capacidad para aprender.

(Guedez, 1986, p. 326)

El autor traza la idea del peso de la experiencia como algo que es y debe ser superior a nuestras fuerzas instintivas. Así herencia social y cultura van de la mano entendidas como el patrimonio global que las personas han logrado traer del pasado para que se conviertan en expresión popular. Entonces según Guedez cultura es,

Todo lo que el hombre aprende de sus predecesores y de sus contemporáneos así como todo lo que produce en forma tangible. En síntesis cultura es la asimilación, utilización, revisión, interrogación y modificación de la herencia social. En este escenario teórico cabe una advertencia insoslayable: no es acertada la apreciación que se le atribuye popularmente al término cultura cuando se le asocia con la formación de un individuo en niveles de elevada información erudita y de conocimientos refinados. Sostenemos en cambio, que ella es una totalidad de la expresión social que abraza, desde sus valores más superiores, hasta los aspectos más elementales y espontáneos.

(Guedez, 1986, p. 327)

Para nuestra idea de transformación a través del arte y la educación, un aprendizaje y experiencia del medio cultural es un elemento de cambio y transformación definitivo. Uno de los aspectos que más legitimidad le dan a esta definición es la democratización por así decirlo, no sólo del concepto de cultura sino del arte y la educación también.

Asociamos en nuestra idea las definiciones y rasgos ampliados. Determinamos que el concepto que queremos componer de cultura representa en su utilidad y sus funciones, contornos que manejan universalidad, y que esta no exclusividad es determinante en la convivencia y porvenir de las sociedades.

La cultura no es propiedad de los *cultos* y de los que saben más que otros; en nuestro proyecto pedagógico es un término que ofrece un lugar para todos sin

distinción en diversas formas de cultura. Esta idea desde luego no excluye ni va contra las personas que poseen una gran cantidad de conocimientos adquiridos y que hacen de la expresión *persona culta* un ejercicio vivo, enriqueciendo y elevando la sociedad con sus aportes para hacerla más humana y mejor. Las sociedades necesitan personas cultas como las que aquí mencionamos ya que son un pilar de transmisión para que la cultura se difunda. Sin embargo necesitamos que los cultos sean en muchos campos para que el saber y la educación sean base del desarrollo humano.

Nos interesa desde nuestro amplio proyecto educativo hallar un lugar donde todos caben, que de pie a una política de cohesión que plantee una mirada seria sobre lo que son las necesidades de una colectividad. Determinemos que la cultura debe ser una forma de ver, sentir y pensar también, así como una conexión de informaciones, de voluntades, de valores y emociones acordes con los cuales el hombre debe estampar sus aspiraciones y desplegar sus esfuerzos orientados para transformarse y transformar a las demás personas dentro de un orden social acorde con su desarrollo personal.

La cultura debe fijarse beneficios éticos, sociales y científicos donde el desarrollo hacia un devenir suceda mejor. Por un lado debe y puede retomar un evocar un tiempo y una tradición, respetándola sin mitificarla, tocando lo mejor de ésta sin hacerla una verdad o una realidad intocable. Por otro, no puede fundamentarse en que todo lo nuevo es legítimo, positivo, constructivo y válido por ser nuevo como hemos comentado en un capítulo previamente. Nos interesa un concepto de cultura que mire al pasado y tome elementos de éste, y que viva su tiempo y asuma las connotaciones de hoy, proyectándose a un futuro que debe operar de la misma manera, por lo que pensamos que la cultura se nutre de sus progenitores y de lo contemporáneo. Es asimilación, revisión, herencia social y cambio a la vez. Debe comprender la totalidad de las expresiones humanas, de sus idiosincrasias y la creatividad. Desde lo que se presenta como monumental en tamaño y concepto en una arquitectura de suma belleza de un lugar tiempo y contexto, hasta el enriquecimiento generado con hechos acciones y creaciones de

expresión locales no conocidas y modestas pero de gran valor, como son la milenaria tradición oral o las artesanías de un pueblo.

Siendo éste el panorama dibujado y haciendo más amplio este concepto, lo que se debería buscar es que todo lo cultural, todo lo que toque y salga de la cultura, dignifique al hombre. Si los procesos culturales se hacen y se forjan pensando en la importancia de tener valores éticos, morales y críticos se infiere entonces que la cultura es una herramienta importante y trascendental de la educación y para la educación.

La cultura tiene otros lazos comunes; debe fundamentarse también en el respeto por lo diverso y lo distinto. Las identidades culturales, -eso que es cada individuo de forma accidental al nacer en un contexto determinado-, se comprenderán en un marco de tolerancia, haciendo válidos ante nuestros ojos a los demás que sean diferentes al modelo cultural al que nosotros correspondamos. Con esta actitud estaremos fomentado un terreno considerable que puede hacernos mejores.

No podemos quedarnos sin el papel clave del arte o de la cultura en este tiempo.

En donde no se educa, no se investiga y no se trabaja en arte y en temas culturales, la pobreza de la conciencia humana se hace un muro de piedra invencible abocando a las personas a la ignorancia, la superficialidad comercial del sistema económico, la pereza, la crueldad y por ende al fracaso y al subdesarrollo. Si buscamos entre el arte, la cultura y la educación nuestra identidad, nuestra autoestima y autoafirmación sobre lo que somos, será un proceso posible de cumplirse.

Los estados tienen un papel de responsabilidad enorme en fomentar políticas culturales donde las condiciones del arte y la creación crezcan, renazcan y emerjan. A su vez los individuos unidos y relacionados tienen que moverse, empoderarse y situarse también para que esto pueda asumirse como una parte más de los procesos educativos necesarios de las sociedades actuales. Los

gobiernos, deben garantizar el derecho a los temas culturales como actos necesarios para el desarrollo social. Eso implica por ejemplo la implementación de una educación artística correcta adecuada a nuestro tiempo y a un contexto social específico que fundamente de manera significativa educar en la sensibilidad, en la aceptación de lo desconocido, en expresarse y en re direccionar la mirada.

5.2 Arte, transformación y memoria.

Nos situamos en un contexto donde el arte posee cualidades definitivamente trascendentales para esa transformación requerida. Encontramos que tiene entre sus propiedades romper la subordinación impuesta por un sistema de pensamiento continuo o tradicional y tiene el poder de actualizar y hacer atemporales y vigentes las ideas de un pasado, trayéndolas a los contextos contemporáneos.

Nosotros vivimos en un sistema hegemónico cultural mundial donde la economía nos rige hasta las proporciones mínimas de nuestra existencia. Esa hegemonía de tantos tipos donde la educación que nos dan es predeterminada, muchas veces nos impide el dialogar con lo que se salga de esos esquemas y parámetros. Si tenemos el criterio para dejar de lado esa subordinación, nuestra identidad se forja y se hace fuerte. Encontramos lo que somos, nos descubrimos, hallamos nuestro propio ser, nuestro existir, y atendemos así a una colectividad que la encuentra también. El arte hace ésto en el hombre, alcanza al porvenir humano sin discusión y atiende a muchas cosmovisiones dándonos a la vez autonomía de pensamiento. Consideramos que esa autonomía está fundamentada en formar criterios y en discernir lo dado y lo conocido.

El arte enjuicia las desigualdades, denuncia irregularidades, evidencia los vicios éticos establecidos en la normalidad, nos confronta y confronta a la sociedad con la sociedad. No tiene patrones escritos únicos, ni rígidos, ni severos

porque la creatividad no entiende de esos límites. El arte evoluciona con la vida del hombre. La educación y la cultura deberían ser hoy por hoy paradigmas de progreso, formas de vida necesarias para revolver este cráter de sociedad occidental que comemos y nos devora a la vez.

El arte y los cambios sociales van de la mano; planean sobre el futuro anticipándose a éste y su mirada está hecha de trazos del pasado para retar el presente. Tiene que ser una necesidad humana, –de las más imprescindibles–, pues transforma ese ser atascado en el desierto de la falta de sensibilidad que no le permite mirar al otro, que le crea conflicto si le invita a revisarse a sí mismo.

El arte comprometido, es renuncia y denuncia de la condición humana. Concientiza e implica, hace de aliciente y acicate para participar y actuar. Es transformación individual y colectiva que puede darse. Trasmuta los valores materiales para exaltar, sembrar y propiciar la creatividad, la espiritualidad sin sentido religioso, y el intelecto.

Entre la escritura y la danza que también pueden transformar a las personas de la misma manera que las artes plásticas o que otras formas de expresión, desde luego, si tienen el peso, la hondura, la calidad y la fuerza para hacerlo aparecen en el trabajo de la escritora Susan Sontag en Sarajevo y la danza que con un contenido conceptual insoslayable aborda el bailarín Álvaro Restrepo, ahondando sobre el lenguaje del arte y la creación como una totalidad. El seguir la transformación, la reconstrucción y la memoria por medio del arte en los casos concretos y explícitos de obras y lugares que trabajan la remembranza para el hombre curando las heridas, componiendo un presente sin rencores ni odios, y dándole sentido a la lección vivida para no repetirla, se determinará también.

5.2.1. Susan Sontag. Esperando a Godot en Sarajevo³⁹.



56. *“Escribo para definirme: es un acto de autocreación, en un diálogo conmigo misma, con escritores que admiro, vivos y muertos, con lectores ideales. Porque me da placer. No sé con certeza para qué sirve mi trabajo”*

Susan Sontag.

En el papel que otorgamos y asumimos determinante del arte, paralelo a los acontecimientos de la historia del hombre, nos situamos en este apartado en la tarea de investigar sobre uno de los hechos que consideramos como un ejemplo de transformación definitiva en la esfera de la creatividad y la memoria en un suceso llevado a cabo por Susan Sontag.

Recordemos que Susan Sontag, es la voz más destacada y crítica de los últimos 50 años en Norteamérica. Nació en Nueva York, Estados Unidos, en 1933 y murió allí mismo en el año 2004. Novelista, ensayista, profesora universitaria, directora de documentales y de teatro. Viajera cosmopolita sin

descanso, implicada con una amplia cantidad de realidades cercanas y lejanas, sus intervenciones, artículos, ensayos y posturas de gran legitimidad, molestaron durante décadas a la más rancia sociedad blanca tradicional norteamericana que la veía como una constante amenaza. Su presencia pública frecuente, alternando la más honda intimidad sobre su vida privada y su implicación en organizaciones culturales, sociales y políticas, en Estados Unidos no fueron nunca bien recibidas ni vistas. Todo cuanto hizo, todo cuanto investigó y por cuanto se interesó versó sobre el arte -en especial la fotografía-, la política, los derechos humanos, sociales y civiles, la guerra y sus propias experiencias como la enfermedad.

Su mirada planteaba un redirigirse siempre desde puntos de vista divergentes a lo establecido. Criticó y cuestionó la guerra del Vietnam siendo reportera en el sitio, las invasiones de Estados Unidos en medio Oriente, la política intervencionista y la posición frente al conflicto Israel-Palestina (siendo de origen judío). Visitó países en medio de conflictos y contradijo abiertamente los gobiernos estadounidenses y extranjeros.

Susan Sontag fue una intelectual controvertida comprometida con la ética contemporánea que se humanizó frente a una gran cantidad de hechos que consideró decadentes para la condición humana. El peso de sus ideas y su postura frente al arte y la humanidad son más que evidentes y por tanto investigamos sobre ella de manera pertinente a nuestros objetivos. En el verano de 1993, la escritora norteamericana montó y dirigió la puesta en escena de la obra de Samuel Beckett *Esperando a Godot*. Este hecho sin trascendencia alguna aparente no tendría ninguna importancia, aparte de ser la gran obra que es – implicada con la tesis humana del hombre contemporáneo en el porqué de su existencia–, dirigida por el juicio de tan comprometida directora.

Sabemos que *Esperando a Godot*, fue escrita a finales de los años 40, insertada en el teatro del absurdo, incrustada en el existencialismo, cuestionando la vida y su significado, vinculada a connotaciones políticas, sociales, psicológicas, presentando la condición humana en contradicción y escepticismo

frente a todo y así mismo. Cuestiona la existencia de Dios, remarca la vulnerabilidad humana y su condición de fragilidad.

Hoy tantos años después, la obra sigue siendo representada con lecturas diversas que el tiempo ha acotado sobre ésta.

La cuestión de fondo radica en lo que no podría ser de otra forma; Sontag decide hacer el montaje en un espacio no formal y para nada convencional por la categórica situación del lugar elegido para hacer el montaje. Ese espacio y ese sitio eran nada menos que la ciudad en guerra de Sarajevo. Conmovida y dolida por la situación de vulnerabilidad del pueblo Bosnio, indignada por la indiferencia internacional frente al horror silencioso que a nadie parecía importarle, implicada siempre con los hechos que ocurrían en los Balcanes, la escritora decidió en la sitiada Sarajevo cometer la riesgosa empresa.

La génesis del proyecto comenzó con la impartición de clases en la Academia de Arte Dramático de ciudad. La puesta en escena no sería menos que la marca del drama real que ninguna ficción superaría entre bombas, sonidos de ráfagas, disparos y sirenas. Entre explosiones, ensayando inicialmente en un teatro que se caía a trozos, sin luz eléctrica, presentó la obra a una sociedad desmoralizada, humillada, herida física y emocionalmente, atemorizada y que migraba, escapaba y huía para salir con vida de un territorio de muerte y destrucción;

Así que empezamos a presentar la obra en el sótano de una casa, alumbrados por velas. A cada representación venían unas cien personas y se sentaban en el piso. Nunca pudimos usar el teatro porque había sido destruido y tratábamos de hacer las funciones a las diez de la mañana para que no coincidieran con los bombardeos. Bajo estas condiciones presentamos Esperando a Godot durante un año. La vida seguía su curso normal en medio de la guerra. Y la gente que no está allí no entiende esto. A pesar de la guerra, la vida continúa.

(Afanador, 2003, p, 67)

El acto trascendía más allá de una arriesgada acción que muchos calificaron de temeraria. Consistía en presentar y remover las entrañas mismas de la propia

sociedad, darles una voz y un respiro frente al asedio que sufrían y dignificar su condición como personas y ciudadanos en medio de tal conflicto. La experiencia del teatro conllevaría desde luego varias preguntas como la relación entre la guerra y las personas. Bajo el orden de intentar sobrevivir en ésta, todo se modificaba, lo fundamental, las propias preocupaciones cotidianas, el propio sentido del tiempo y del espacio, porque intentar conseguir lo básico para subsistir o asistir a un ensayo de la obra, o ser parte del público entre metrallas y el miedo asentado en el aire, podía ser una travesía de horas o minutos.

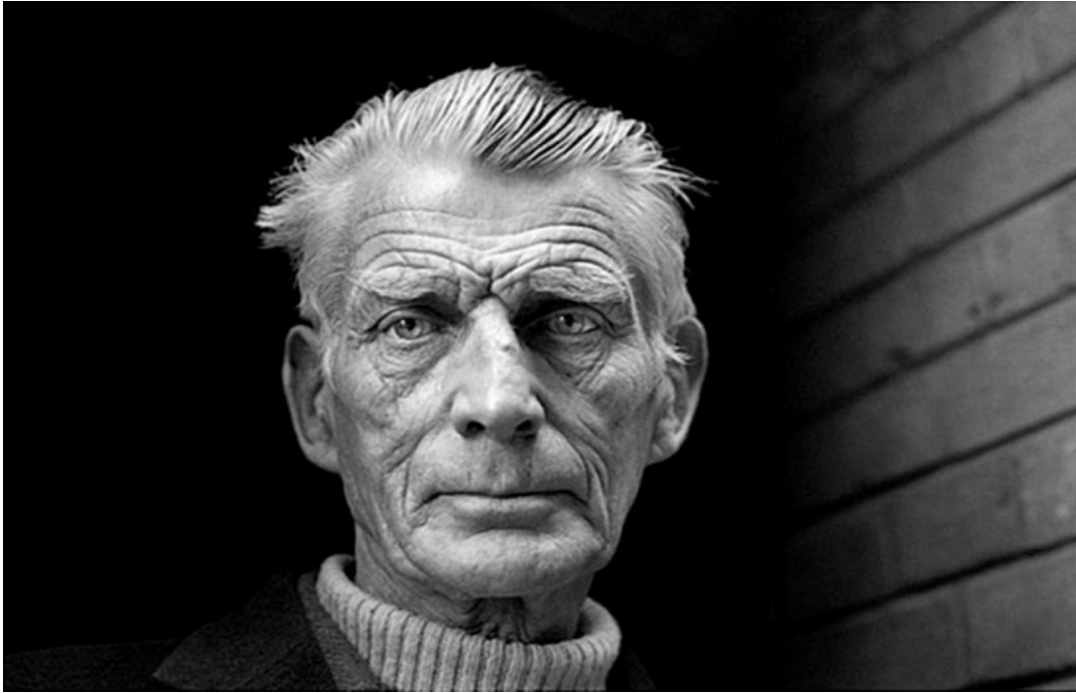
Para la sociedad civil el sentido de lo conocido, de las calles, del hogar, de las relaciones con las personas, hasta de las que se habían conocido toda la vida en el barrio se modifican, había desconfianza, algunos vecinos ahora eran francotiradores o informantes, otros estaban ya muertos, heridos o desaparecidos.

Pero montar la obra y ofrecer trabajar a los actores, implicar a la sociedad civil en toda la vorágine que esto supuso, desde luego tenía que tener una gran carga simbólica. Si bien toda la acción de hacer este esfuerzo en estas condiciones ya era *sui generis* en un máximo grado, *Esperando a Godot* en Sarajevo no lo fue menos. En una entrevista publicada en el mismo año le preguntarían a la escritora porqué la decisión de que ésta fuera la obra a representar:

¿Por qué Esperando a Godot en Sarajevo?

Porque tiene una obvia resonancia, que no necesita ser explicada. Todo el mundo sonríe cuando lo cuentas. La gente yendo hacia la muerte mientras, día tras día, espera por algo que no llega nunca. La gente que, con un humor salvaje, se refiere a la vida y a la situación en la que se encuentra, sin esperanza, pero que a pesar de ello siguen adelante. Difícilmente podría encontrarse una obra con mayor resonancia.

(Armada, 1993. p 26)



57. *“Sí, en mi vida, si se puede llamar así, hay tres cosas: la incapacidad de hablar, la imposibilidad de estar en silencio, y la soledad, que es lo mejor que he hecho”.* Samuel Beckett.

A pesar del escepticismo innato de la obra de Beckett, sin ser necesariamente un aliciente para pensar que la vida vale la pena, el propósito que marcaría este montaje y el proceso de trabajar en arte mientras había una guerra, sería el mostrar una honda carga simbólica que superaría sin lugar a dudas cualquier intención pensada de manera equívoca sobre lo que se debería mostrar al maltratado público de la ciudad.

Sontag quería significar el hacer una obra de teatro en un contexto donde los habitantes son víctimas de un conflicto, y que a pesar de esto seguían siendo personas con derechos, con una vida que tenía que seguir. Ésta podía continuar de una mejor forma con un acercamiento al arte para dejar de pensar en los rastros del horror ya visto.

No tenía que mostrarles una obra llena de luces de algo idílico que no iba a pasar, ni los podía engañar diciéndoles que al otro día todo iba a estar bien. Así

que esa gente que había sufrido tanto, a través de Beckett tendría que entender que no viviría en condiciones óptimas, quedando marcados por el trauma de lo que la escritora consideró el tercer gran genocidio de Europa en el siglo XX junto con la masacre a los armenios y el holocausto nazi.

En medio del dolor, sin un mañana claro, por lo menos una parcela cargada de simbolismo y reflexión llegaría a la gente y a pesar de la precariedad que primó todo el tiempo sobre todos los aspectos de la obra, hubo por lo menos un mensaje de continuar con la lucha para sobrevivir. El sentido determinado por la cohesión social que implicó juntar día tras día a los espectadores agrupados frente al arte del teatro se hizo efectivo.

La reflexión del contenido de la propia obra, alternativa que pudo desviar el miedo y el horror de la situación por unos momentos, fue el elemento transformador que confirmó cómo el arte actuó penetrando de honda manera la vida de esa ciudad en llamas que no volvería desde entonces a ser la misma.

5.2.2. El Colegio del cuerpo.

Nuestra educación conformista y represiva parece concebida para que los niños se adapten por la fuerza a un país que no fue pensado para ellos, en lugar de poner al país al alcance de ellos para que lo transformen y engrandezcan. Semejante despropósito restringe la creatividad y la intuición congénitas y contraría la imaginación, la clarividencia precoz y la sabiduría del corazón, hasta que los niños olviden lo que sin duda saben de nacimiento: que la realidad no termina donde dicen los textos, que su concepción del mundo es más acorde con la naturaleza que la de los adultos y que la vida sería más larga y feliz si cada quien pudiera trabajar en lo que le gusta y sólo en eso.

Gabriel García Márquez. *Por un país al alcance de los niños.*

La guerra que vive Colombia desde hace más de medio siglo hace que las circunstancias más elementales para el desarrollo social y económico no surjan. No existen tampoco las condiciones donde la dignidad y los derechos básicos estén garantizados. Sin embargo, surgen a veces hechos *contra natura* que reparan al menos en una parte y de modo simbólico las problemáticas como las mencionadas y que dan una luz de esperanza, para pensar que otra vida si es posible en el contexto del dolor que no cesa con una perspectiva autocrítica que confronte nuestra propia realidad.

Entre la espiral de la violencia que genera un conflicto podemos sumarle, por si fuera poco, un estado a medio hacer por muchas razones ancestrales y contemporáneas. En éste, las oportunidades son para pocos y la injusticia en muchos frentes es mandato establecido aliado de un sistema económico preponderante que rige de manera política nuestras vidas, olvidando esencialmente que cada individuo en la sociedad necesita desplegar su potencial intelectual, humano y de valores para desarrollarse como persona en una verdadera dimensión integral.

Ese fin de ser integrales como ciudadanos con derechos e identidad nos hará por fin un día poder disponer entre todos de un estado que corresponda por lo menos a la expectativa que marca el desarrollo en un amplio sentido no solamente financiero. Nos situamos en la idea que si nos realizamos como soñamos, como deberíamos, como seres íntegros, disfrutando de nosotros mismos y de la sociedad, sintiéndonos útiles en lo que decidamos libremente trabajar acorde con un porvenir común, la sociedad será otra cosa muy distinta a lo que es ahora.

Los estados en situaciones como las descritas, en vías de buscar ese desarrollo así sea parcial, gozan circunstancialmente de manera contradictoria de un potencial que emerge en paralelo muchas veces desde la carencia y la necesidad. Como si la adversidad sacara de ese lugar de dolor, hambre o guerra, un impulso

creativo y constructor y un esfuerzo que quizás no existiría en el letargo donde todo está dado.

Esta idea, desde luego, constituye un concepto relativo y un terreno irresoluto. Si bien existen enormes esfuerzos que se ven en hechos concretos, en ejemplos de superación, donde contra todo lo pensado el arte germina y los creadores se sobreponen a la fatalidad, imponiendo la vida y el propio arte como muestra de la lucha por sobrevivir, las condiciones idóneas para la creación no son éstas ni deberían serlo. Deberían ser como se ha planteado, el contexto apto para que podamos lo que queramos sin limitaciones de ningún orden. En consecuencia a lo anterior, presentamos como un artífice de esos procesos transformadores que generan no solamente el arte y la memoria, la propuesta del Colegio del cuerpo que sale de las carencias y las necesidades para modificar un orden social que nadie había cambiado hasta que se puso en marcha su trabajo creativo artístico.

En 1997 Álvaro Restrepo daría vida a la empresa de la creación del Colegio del cuerpo, que echaría a andar en Cartagena de Indias, Colombia, como un centro de formación de danza contemporánea junto con la bailarina francesa Marie France Delieuvin. Pero el Colegio del cuerpo no era solamente un lugar donde bailar o aprender a bailar, encerraba toda una filosofía coherente y consiente de valores precisos para la realidad de la marginalidad que circunda la vida de la ciudad de Cartagena. Se fijaron como misión no solo transmitir la danza sino ser un espacio cultural y educativo que mejorara la calidad de vida de las personas de la ciudad. No solo buscaban las prácticas estéticas o artísticas; conectados con la sociedad y su realidad en concreto, pretendieron ser un catalizador de la problemática circundante.

El trabajo del cuerpo en contenidos estéticos y artísticos motivó un orden de metas e ideas de gran valor para la sociedad. Se planteó una mirada que renovara la dimensión corporal como un eje determinante y vital de la condición y la expresión humana que pudiera construir una mejor forma de vida y de su calidad.

La sensibilidad social y humana del bailarín invitaría a los propios niños y jóvenes de la ciudad de los barrios más pobres como el *Nelson Mandela*⁴⁰, a hacer parte del proyecto que desde entonces sería uno de los principales motores culturales para erradicar la marginación del entorno. Muchos de estos niños y jóvenes venían del desplazamiento interno forzoso que sufre la población colombiana desde que la violencia de la guerra así lo decidió. Esta responsabilidad enfocada en la vocación del bailarín estaría marcada por una línea de pensamiento definida por la conciencia que corresponde a la perspectiva de un artista integral. Como creador educador y como persona desde sus comienzos, tenía muy claro cómo debería ejercer su quehacer artístico concentrado en una ética particular que el mismo define para sí mismo, para el acto creador y el artista en general y se retrata de esta forma:

Los artistas y los trabajadores de la cultura tenemos, a este respecto una responsabilidad enorme, ya que somos nosotros quienes encarnamos la conciencia crítica, creativa, onírica, lúdica y espiritual de la sociedad. Somos depositarios de la memoria colectiva a través del culto de las manifestaciones tradicionales y a la vez, de la imaginación visionaria individual por medio de nuestra capacidad demiúrgica renovadora. Manejamos los símbolos, los signos, las claves, los indicios, las huellas, los sueños, los anhelos, estas son nuestras armas y nuestras brújulas. Es ese, según mi visión nuestro papel en la sociedad: reveladores, explotadores detectores, catalizadores, guías, conductores de la energía vital y creativa que anima a cada hombre, para que la vida sea tan vida como sea posible, consientes si, del fin de nuestros días: pero del fin como finalidad, no como muerte sin esperanza.

(Restrepo, 2003. p. 76)

El artista y su trabajo querían ser un agente de cambio mediante el trabajo de la expresión artística. Se ideó así el ejercicio continuo de oponerse a la violencia y a la adversidad mediante un arte consecuente, cohesionando a la sociedad e involucrándola, por medio de un ejercicio de danza partícipe de un cambio social paulatino.

Este rol plantea cómo, el arte y los artistas deben también ser críticos y deben tomar en ciertas ocasiones, las riendas de la creatividad para influenciar la manera en que la sociedad mira. Para advertir donde no se había reparado, para confrontarse a sí misma, para denunciar y para llegar si se puede a un nivel de espiritualidad que contiene el arte, que plantea un existir y un pensar de manera más reflexiva y trascendental.



El ejercicio cotidiano de mi oficio fortalece cada día mi certeza sobre el poder transformador del arte y de la cultura como estrategias pedagógicas para la convivencia. Pero no el arte como entrenamiento o decoración. El Arte (con mayúscula,) aquel que nos pone en contacto con la trascendencia, con el sentido profundo de la existencia. Lo demás es divertimento, no por ello deleznable pero en un país como Colombia donde la prioridad absoluta es recuperar el valor sacrosanto de la vida, creo que los artistas debemos con nuestro trabajo, intentar llegar hasta lo más profundo del corazón del otro para subrayar que somos, en esencia seres sagrados, inviolables, y trascendentes.

Regresando al espacio del cuerpo, contextualizamos sus relaciones directas con la violencia en de manera particular:

Como bailarín, coreógrafo y pedagogo asumo el cuerpo como patrimonio esencial y único de todo ser, punto de partida y llegada de toda acción humana, sujeto y objeto, escultor y escultura, medio y fin, herramienta y materia. Con el ejercicio de mi oficio de inventor de impulsos, movimientos, emociones, sensaciones, he llegado a la convicción profunda de que no existe mayor riqueza en esta vida que ser dueño de uno mismo. Habitar con dignidad el propio cuerpo –recinto primero y último de nuestra existencia – como condición sine qua non para habitar con dignidad el mundo de los otros y con los otros. En nuestro país vemos diariamente el cuerpo humano violado, torturado, masacrado, mutilado, asesinado. El cuerpo roto de Colombia necesita ser sanado. El inerme, aterrado, puede ser receptor de todo el odio o el amor del mundo.

(Restrepo, 2003. p. 1)

El respeto del cuerpo, las preocupaciones sociales junto la población desplazada y no desplazada del Nelson Mandela, sumida en la precaria dan como resultado, el ejercicio diario de ver, crecer y acercarse a la danza y al Colegio del cuerpo, a muchos que no tenían un lugar en su barrio ni es la sociedad en general. La danza les da autoestima, el ejercicio de acercarse a la danza les da plenitud, autoconocimiento.

La danza les proporciona confianza en sí mismos, optimismo para mirarse y para mirar a los otros; los reúne, los agrupa, les da fuerza como equipo, les aleja de vicios, de estar en la calle en la delincuencia y les da desde luego el placer que da la disciplina de implicarse en un primer proyecto de vida serio, más allá de las cargas que no les corresponde por ejemplo a los niños que muchas veces hacen de padres sin haber crecido aún. El colegio del cuerpo ha beneficiado a un total de 8.000 niños y jóvenes de poblaciones vulnerables que han participado en los programas de estudio desde su fundación.

Abordando la fibra más honda del conflicto y en relación particular a el drama del desplazamiento forzoso interno de la población colombiana, estipulado según cifras oficiales de las Naciones Unidas en más de cinco millones de personas, sin contar el sin número de refugiados políticos en las fronteras, cifra que supera en número a Irak, Afganistán, o la República Democrática del Congo, la violencia que se cierne sobre el país no da tregua para que la situación pueda ser mejor.

Tras presentar sus obras fuera y dentro del país, el Colegio del cuerpo tiene una amplia repercusión internacional en el ámbito de las artes y de la danza contemporánea, que bien atienden a una multiplicidad de conceptos culturales, poéticos, estéticos, antropológicos o sociales de orden local o universal.

Ahora vamos a investigar y reflexionar sobre una obra que nos parece pertinente en el contexto de la discusión que desarrollamos. *Inxilio*, como se llama es el ejemplo inquietante que servirá en este documento como ejemplo actual y vigente de la transformación que puede ejercer el arte en una sociedad.

Inxilio El sendero de lágrimas, es la obra que cruza, aborda, ataca y regenera de mayor manera el conflicto colombiano. El término no aparece registrado en el diccionario de la Real Academia Española, pero se deduce su procedencia del término exilio. Sin embargo, como el tema a tratar era el drama de los desplazados internos se ha modificado la palabra con el prefijo in, en vez de ex que sería indicador de un desplazamiento exterior. Los *inxiliados* son los desplazados en su propia tierra. Su autoría es del escritor Juan Manuel Roca.

La obra fue estrenada en el año 2010 en la ciudad de Bogotá y contó con trescientas personas en el escenario; la orquesta filarmónica de la ciudad, una soprano, veinticinco bailarines de El Colegio del cuerpo y ciento cincuenta víctimas reales del desplazamiento de diversas regiones del país. La música de la obra es del compositor polaco Henryk Górecki de quien se interpretó la sinfonía nº3, o *Sinfonía de las Lamentaciones*. En el prólogo de la obra se escucha la escultura sonora *Surrounded by Tears (Rodeado de lágrimas)*, del artista colombiano Oswaldo Maciá, creada en colaboración con el compositor Michael

Nymen, con base en una colección de llantos de personas de distintas culturas del mundo entero. La música habita y diagrama la atmósfera para la obra en un marco de dolor. La sinfonía trata de las pérdidas, del dolor, de la fuga, de los éxodos, de los exilios, de la espiritualidad y de la esperanza. Tiene su origen en la antigüedad, en la segunda guerra mundial en siglo XX en sus tres movimientos.

El montaje también es un homenaje a la diversidad y a la sabiduría de los mayores de los grupos étnicos y las razas colombianas porque junto con la danza, muestra como los jefes de los clanes y los *palabrer*os reunidos en un círculo, hablan en sus lenguas vivas sobre la tierra, la mujer y sus significados, los riesgos de la desaparición de ésta y de otros aspectos relacionados en sus lenguas autóctonas. La obra se ha seguido representando con un gran impacto social que han recogido medios de comunicación del mundo. Una de las más significativas fue la que tuvo lugar el pasado 9 de abril del 2013, Día Nacional de la Memoria y Solidaridad con las Víctimas de la violencia. El presidente colombiano de entonces, Juan Manuel Santos fue testigo del segundo momento de *Inxilio: El Círculo de la Palabra*.

Así lo bautizó su director. Tuvo lugar en la capital de Antioquia la ciudad de Medellín y Santos, ese día, escuchó a 11 víctimas en representación de los relatos de miles de dolientes colombianos. Ellos hablaron del perdón, de la no repetición, de la paz y del Arte como método de sanación.

(Zárate, 2013, p. 23)

Más allá del dolor toda esta ceremonia, este oratorio sinfónico, más que un espectáculo es un campo que exorciza a los propios participantes víctimas, como al público, invitándolos a la solidaridad y a la compasión del dolor vivido. En la puesta en escena los grupos humanos se mueven en el suelo, se desplazan, se inclinan, se dividen, se reagrupan, llevan encima de sí, una manta roja, como el peso de la sangre, entre el miedo, y las imágenes del horror que se vuelven arte en este tiempo y en este espacio único de participación. Así se desarrollan los

cuatro momentos de *Inxilio*. El cuarto, es una carta al mundo que contiene un mensaje de reconciliación y esperanza que conceden las víctimas al público.



59. Escena de *Inxilio*.



60. *Inxilio*: Las víctimas del conflicto colombiano cuentan su drama en un espectáculo de danza.



61 y 62. Carteles promocionales del estreno de *Inxilio* 2010.

Si bien la puesta en escena de Susan Sontag en Sarajevo, o *Inxilio* y el Colegio del cuerpo de Álvaro Restrepo son dos pautas de peso mayor en el tema del arte la memoria y la transformación, no se pueden excluir propuestas que de manera menor, desconocidas, entre contextos locales y universales, desde el aula, o en el espacio del arte urbano o del museo, nos confrontan día a día y son un ejercicio importante del arte en un contexto social.

El arte como se ha determinado durante este capítulo es y ha sido un espejo para el hombre en que mirarse. Desde los tiempos de Brueghel en sus advertencias y denuncias del horror fatalista en que estaba avocado el hombre, pasando por Goya el observador del alma humana, o revisando a Piranesi con sus imágenes de las cárceles, el arte⁴¹ y la estética han alterado sus posiciones exclusivas de ser decorativas. Entre el gusto estético de los siglos la historia del hombre aparece en el arte presentándose como una espacio de expresión en que

puede denunciar, revelar, manifestar, mostrar, controvertir, y avisar a la sociedad de lo que ocurre. Puede presentar aquello que nadie parecía querer ver, pensar, sentir, ni escuchar. Desde la antigüedad el arte se define como un lugar que ha intentado operar sin fronteras definidas por los filtros morales, religiosos, políticos o sociales que pueda silenciar sus capacidades. En el siglo XXI, consideramos que la expresión creativa está llegando a una libertad en donde sus temas son casi imposibles de prohibir u ocultar en el contexto occidental⁴². Las ideas de los casos investigados plantean reflexiones de gran valor. Sin embargo, pensamos que no podemos ignorar ni omitir el valor de cada maestro y de cada transmisor del arte en las aulas más remotas de las geografías o en ciudades grandes.

Los educadores y los artistas transfieren las ideas del arte haciendo personas sensibles, removiendo conciencias con el trabajo del arte. La utilidad del arte es transformadora a menor y mayor escala como hemos comprobado.

Capítulo 6

La transformación, la reconstrucción y la memoria por medio del arte. El artista, agente de cambio.

No debemos tener miedo a veces, de confrontar a la belleza y el horror.

Alfredo Jaar

La pretensión de ahondar más en el tema de la memoria y su conexión con el arte tiene desde luego propósitos investigativos marcados, que corresponden a disposiciones académicas y personales particulares que se relacionan con una manera necesaria de mirar los hechos desde la justicia y desde los derechos que se vulneran.

Aunque estos últimos términos mencionados pueden parecer lejanos en reciprocidad al tema del arte y de la educación y si más cercanos al tema del desarrollo, determinamos como todos están próximos conceptualmente. En el presente capítulo intentamos mostrar posible el vínculo que existe entre los procesos socios-políticos y los antropológicos del contexto del arte y la creación.

Establecemos que el papel transformador del arte necesita del artista como hacedor de estas obras definitivas hoy. No se puede desligar y apartar su quehacer en este punto aunque hablar de éste o de los aspectos que giran a su alrededor nos parezcan de un carácter complejo. Sin embargo, consideramos relevante tratar este tema porque muchos de los intereses que tienen que ver con

este escrito, por parte de la doctoranda y de las directoras de este proyecto entre el arte y la educación, se relacionan estrechamente con el tema del artista.

La idea y la connotación de pensar al artista como un agente de cambio conlleva un empoderamiento hacia su ser para dignificarlo. En muchos casos su imagen pasa de manera indiferente o bien hace parte de un estereotipo frecuente en las sociedades contemporáneas, hecho mismo para que el arte sea tomado como una banalidad menor y hecho mismo también para que no se pueda percibir como transformador.

Nos situamos desde la práctica artística y desde la reflexión del trabajo en la educación artística que asume un precedente y un posicionamiento. Estos son nuestros campos de trabajo para desarrollar la parte que investigamos a continuación.

6.1 El seguir la transformación, la reconstrucción y la memoria por medio del arte.

Aunque la memoria es una carga a veces pesada y dura de llevar, una exigencia repetida por las víctimas de catástrofes sociales y políticas es la de que no se olvide. El olvido representa en el imaginario de las víctimas una segunda injusticia que se suma a la ya sufrida y la sanciona. No en vano los perpetradores tienen en el olvido su mejor aliado y suelen trabajar con mayor o menor acierto para borrar las huellas del crimen.

José Antonio Zamora⁴³

Nos interesa profundizar y reflexionar como se ha comprobado en los diferentes temas y apartados, un perfil preciso del arte. Nos referimos al arte que rompe la pasividad de nuestros actos cotidianos porque es allí precisamente, en la vida de todos los días donde debe actuar como cuestionamiento constante. Nos

fijamos en los trabajos artísticos de las disciplinas del arte que nos enseñan y se hacen pedagogía viva, que nos hacen sentir, recordar, olvidar, evocar, transmitir, y disentir. Precisamos en nuestra educación el ámbito de un arte que tenga la fuerza de establecer un diálogo que nos relacione con lo estético y con los problemas contemporáneos a la vez. Que se compromete con la vida del presente para advertirnos de lo que puede ser un futuro incierto lleno de los mismos errores históricos que son parte de la naturaleza de la condición humana que debemos intentar no repetir y modificar. Finalmente nos posicionamos con los procesos del arte que son experiencia definitiva educadora de provecho para la sociedad. El arte debe abrir nuestros ojos, para escudriñar nuestras vidas y hacernos seres sensibles a la vez de sensibilizarnos ante las diversas realidades del contexto vigente.

En la investigación como se ha visto, nos relacionamos de forma concreta con el lenguaje del arte contemporáneo. Nos interesa porque opera y trabaja sobre los problemas del contexto vigente que hemos expuesto y que como se ha mencionado marca un rango de tiempo que viene desde la primera parte del siglo XX. Sin embargo nuestra selección no quiere en ninguna instancia desdeñar el enorme potencial que hay contenido en procesos artísticos y obras de otras épocas. Es importante aclarar que si bien existen contenidos que sirven más para determinados propósitos como es el caso de las obras que se investigan y exponen en la presente investigación, diversos creadores en distintos tiempos son útiles para establecer reflexiones que el arte puede producir.

Con este posicionamiento en el enfoque hacia el arte actual, no negamos en absoluto la importancia de lo clásico desde la antigüedad ni ningún tipo de técnica que sea más propia de períodos de siglos pasados. Consideramos que las buenas obras de arte, no tienen tiempo ni lugar. Así por ejemplo, en términos de estética y concepto desde lo que podemos aprender del mundo griego hasta la pintura del siglo XV, o la fotografía contemporánea, el lenguaje del arte, si es claro, fuerte, y con las características que exponemos definitivas para nuestro proyecto que puedan aplicarse a cualquier contexto temporal, es de vital

importancia para la sociedad y su valor pesa sobre la solidez de su idea y propuesta. El arte, más allá de la moda de un contexto vigente o no, debe ayudarnos a vivir mejor en todos los términos posibles para ser útil a profundidad a hombres y mujeres en cualquier entorno.

Retomaremos la idea inicial, en la que se habló de la importancia del trabajo y de la lucha que emprende el arte como eje y herramienta de transformación social. Se discutió sobre la memoria que se impone como paradigma en el presente, haciendo que los hechos de la vida que tan alejados parecen a veces para muchos del arte, formen parte de la vida misma vividos en el arte con sus obras y acciones pudiendo coexistir, ver y sentir. La simbiosis del arte con el hecho de existir es finalmente para nosotros una misma cosa.

En el campo de la memoria y su transformación en el quehacer del arte quedan muchas cosas por vivir, hacer y decir. La idea que el artista no debe parar de observar y producir frente a lo que vea y sienta en el mundo y en la sociedad, está vinculada a la constante insensatez humana que de manera desoladora, nos recuerda el presagio y la idea que *el hombre es un lobo para el hombre*.⁴⁴

Una de las razones que imprescindiblemente quisimos introducir en las imágenes de la transformación por medio del arte, ha sido la de dotar al ser de una especie de catarsis, de restauración, de reparación, de justicia simbólica y hasta cierto punto de esperanza, en un contexto en donde el dolor puede haber borrado hasta las huellas de la vida y del aliento mismo del ser. Un lugar de reflexión donde podemos resguardarnos del escepticismo y de la tragedia para que no nos invadan tan hondamente los hechos críticos, vergonzosos y terribles que cometemos y para que no sean parte de la normalización de la vida.

Consideramos muy importante que los hechos terribles que ha sufrido el ser humano tengan por lo menos una repercusión importante de manera que no los pasemos por alto entre la indolencia y ante tanta ferocidad de la sociedad actual. Es una lucha para que la barbarie de estos acontecimientos no se tome como costumbre y con naturalidad olvidando que el valor de la vida es verdaderamente

sagrado. De forma concreta si se piensa el arte como medio para la reconstrucción de la memoria histórica y la reparación simbólica, éste actúa como un bálsamo para sensibilizar y educar a la sociedad. Se puntualiza sobre este tema en una extensión a continuación que ratifica esta idea.

6.1.1 Monumento en memoria de los judíos asesinados en Europa.

Parece lejano en el tiempo si hablamos del holocausto nazi, donde se piensa que ya se ha dicho todo en muchos casos y se ha resarcido a las numerosas víctimas, si es que éste dolor es reparable. En el hecho de que exista más allá del tiempo pasado, la reparación, y la justicia política e histórica, como alternativas para que el holocausto no sea un tema remoto, encontramos una parte definitiva de lo que consideramos razonable con los sucesos acontecidos. Por otra parte si pensamos importante el educar en lo que pasó, tenemos el recurso del arte como opción. Por tanto, cierto tipo de obras de la creación actual como el monumento en memoria de los judíos asesinados en Europa (*Denkmal für die ermordeten Juden Europas*), conocido como *Holocaust-Mahnmal* se constituye y erige como un ejercicio de reflexión y apoyo estético, y como un acto de concientización sobre la historia de lo que pasó en Europa de forma tan reciente.

Haremos un paréntesis la investigación por un breve momento, en este punto que consideramos importante para estar más al tanto más del tema y para introducirlo en términos de historicidad. Posteriormente regresaremos con la obra mencionada que nos interesa tratar.

Hacemos un énfasis en la idea de que verdaderamente son muy recientes por sólo citar algunos casos los horrores del stalinismo, de la revolución china, de la guerra del Vietnam, de la guerra civil de Guatemala, de la guerra de las Malvinas, del genocidio Hutu en Ruanda, o de la actual guerra en Siria, todos conflictos que tienen menos de un siglo. Pero más allá del tiempo que puedan tener, consideramos necesario para la educación por medio del arte, investigar y

establecer una reflexión en lo que fueron y en lo que son, sucesos como los referidos. Nos es determinante entender las hondísimas repercusiones que tienen los hechos de alterar una sociedad con una guerra, con un conflicto, con la imposición de un régimen en un sistema socio político económico, y con ese enorme universo de factores terribles que alteran un orden natural y que por lo general se saldan en primera instancia con la población más vulnerable de un lugar.

Conocerlos implica saber cómo los conflictos bélicos y los problemas descritos frenan el crecimiento socio económico y el desarrollo, así como la educación y los planes de progreso en diversos aspectos. Las guerras y las dificultades de estos órdenes descritos, dejan secuelas físicas y mentales y crean inestabilidad a muchos niveles posibles al ser humano. Cierta idea opera sobre esta idea y sabe lo que implican trances como los referidos. Con esta idea, podemos cerrar el paréntesis abierto.

Nombramos el monumento en memoria de los judíos asesinados en Europa. Ubicado en el centro de Berlín, situado a una manzana al sur de la Puerta de Brandeburgo, en el barrio de Friedrichstadt, es el monumento conmemorativo más importante de Alemania en recuerdo de los judíos asesinados. Se remonta a una iniciativa ciudadana de finales de 1980 promovida por la periodista Lea Rosh y el historiador Eberhard Jäckel. El 25 de junio de 1999 el parlamento alemán aprobó la propuesta de ley para la construcción del monumento según el proyecto de Peter Eisenman, y la creación de una Fundación Federal para su manutención. El 1º de abril del 2003 comenzó la construcción y el 12 de mayo del año 2005 se inauguró al público. El monumento consta de un campo de estelas de 19.000 m² con 2.711 cubos de hormigón y un centro de información y estudios. Exhibe una exposición sobre la persecución y exterminio de los judíos de Europa. La obra y su centro reciben la visita de cerca de medio millón de visitantes por año. El centro tiene actividades, tales como exposiciones temporales, talleres, conversatorios, proyecciones y publicaciones, para que la reconstrucción de la memoria no sea solo un objeto escultórico, sino un proceso de transformación

social dinámico. Después de una modificación de la ley del 3 de Julio de 2009, la fundación del monumento en memoria de los judíos asesinados en Europa se encargó igualmente el Monumento para los Homosexuales Perseguidos y del Monumento para los Sinti y Roma Asesinados en Europa.

El monumento busca erigirse como una escultura que de lugar a una reflexión a través del conocimiento de sus contenidos a los visitantes. Desarma los propios cánones de la normalidad del espacio público de los transeúntes de la ciudad y del entorno del lugar. Se puede definir como un ejercicio del arte en pro de la reconstrucción simbólica de la memoria de las víctimas de la segunda guerra mundial.

Los 2.711 bloques de hormigón de diferentes alturas forman una cuadrícula que estremece, como un santuario de tumbas frías de concreto liso y de alturas dispares que parece eterno en su multiplicidad de recorridos. Permite que los visitantes elijan su camino de entrada y salida. Un espacio que determina casi como un opción ética, el asombrarse, el hacerse parte de ese horror, de ese dolor, como si esa pesadilla tuviera ahora un terreno sólido en la tierra y es tan descomunal el peso histórico de lo sucedido, que nada más incómodo podría existir sobre nuestras conciencias. Pero aparte de la simbología de la memoria que es la herramienta quizás más concreta para abordar directamente a la sociedad, toda la obra, la concepción en sí, el proyecto que es más que una forma física, se constituye como un acto que es un agente social en relación al tema.

La visita al centro comienza con un repaso a la política nacional socialista elegida democráticamente que daría paso al exterminio llevado a cabo entre 1933 y 1945. Seguidamente se pueden leer los testimonios de terror de muchas personas, de hombres, mujeres, niños y ancianos. La historia de diferentes familias antes, durante y después de la persecución en las paredes cubiertas con los nombres completos y años de nacimiento y muerte, de las víctimas del holocausto en las diversas salas de exposición, dibujan el panorama del horror vivido que parecemos no reconocer, que sigue existiendo hoy en otros contextos y en otras fronteras.



63. Monumento en memoria de los judíos asesinados en Europa.

En términos de actividades concretas se realizan publicaciones, charlas, lecturas, talleres, y actividades que se programan de manera continua para que se trascienda de verdad como un ejercicio pedagógico de memoria. La historiografía del tema sostiene que el ejercicio de todo cuanto se haga, para que no sean solo palabras sueltas lo que acompaña al monumento, plantean de manera certera que el ejercicio del arte no se limita a algo objetual de manera exclusiva, sino que bosqueja una reflexión necesaria. La reconstrucción de los hechos tan ineludible confronta ese pasado vigente como la propia escultura, que silenciosa mira acaso a los descendientes de las propias víctimas, pasar cerca del mismo lugar.

De manera concreta para ilustrar el concepto anterior, en el departamento de educación de este centro, se decidió crear una serie de conversatorios y convocar cada mes, desde su creación, a supervivientes del holocausto que son testimonio de lo ocurrido en primera persona. Se realizaron entrevistas que se grabaron y que los visitantes pueden verlas en una sala dedicada a este tipo de testimonios. Las entrevistas están realizadas por el centro de documentación del monumento o

proviene de otras instituciones con las que se han firmado acuerdos para hacer un archivo amplio, teniendo presente además que en muchos otros países hay sobrevivientes del holocausto. Las entrevistas hacen parte de un gran registro y de una base de datos, se presentan sin editar, y están traducidas a varios idiomas.



64. Publicaciones de la Fundación Monumento a los Judíos asesinados en Europa.

Traemos a esta investigación el registro y resumen de algunas de estas entrevistas y conversaciones a continuación para ilustrar la línea que persigue el trabajo de reconstrucción de la memoria.

Max Livni cuenta que había nacido en Praga, República Checa hoy, en 1926, en una familia de judíos ortodoxos. Sería deportado junto con ésta en 1943 al gueto de Theresienstadt, y de ahí al campo de concentración de Auschwitz-Birkenau. Después de unos días, fue trasladado al campo de trabajo Kaufering IV

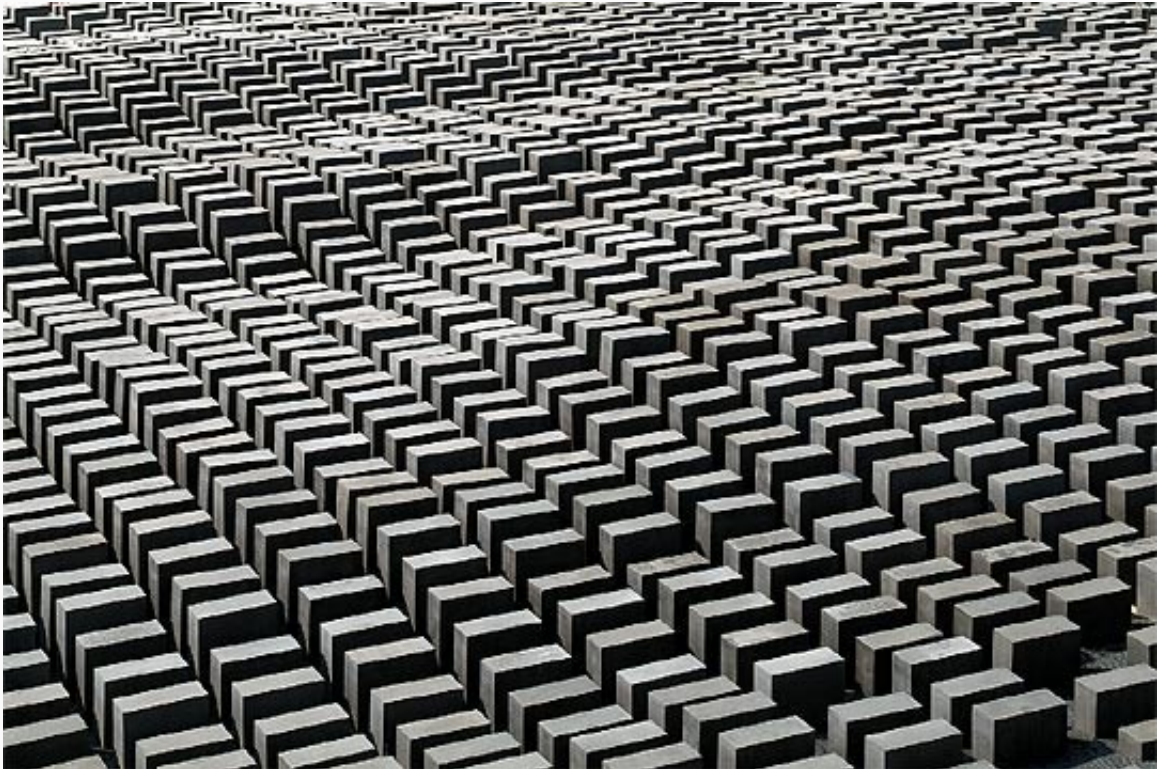
y tuvo que realizar trabajos forzados. Pasó una gran cantidad de penurias, hambre, enfermedades y angustia. En el momento de la entrevista tenía ochenta y siete años de edad.

El ejemplo de Charlotte Kroll esboza lo que pudo pasarles a muchas personas detenidas sin cargos ni razón aparente. Nació en 1922 en Sajonia Freital, Alemania y fue arrestada en 1942 sin que se le dijera por qué. Fue declarada prisionera política y llevada al campo de concentración de mujeres de Ravensbrück, donde realizó trabajos forzados. Estuvo enferma, pasó hambre y fue separada de su pequeña hija. Sólo después de su liberación en 1944, se enteró por casualidad de la razón por la que había sido detenida, ayudó a una trabajadora rusa pobre embarazada, regalándole ropa de bebé. Cuando realizó la entrevista tenía noventa años.

El caso de Zvi Harry Likwornik, pudo ser el de muchos niños. Nacido en 1934 en Czernowitz, entre Rumania y Ucrania, tenía solamente siete años cuando fue llevado con su familia al gueto de Bershad. Vio morir a su padre de hambre, frío y agotamiento. La impresión de este hecho y su pérdida, le han acompañado toda su vida. La familia Likwornik se vio obligada a entrar en el gueto de Czernowitz, de allí, serían deportados a Markulesht y a posteriormente a Bershad. La liberación llegaría por parte del ejército Rojo en el verano de 1944. Intentó huir a Palestina con su madre en 1947, pero fueron detenidos en Chipre, en junio de 1948, antes de la creación del nuevo estado Israel. Zvi Harry Likwornik ha sufrido pesadillas toda su vida.

Éstas son sólo los testimonios de tres de las muchas entrevistas que el centro ha realizado y que se difunden y enseñan como testimonios vivos de lo ocurrido. Sabemos que los planes educativos de memoria comprenden actividades de diversos tipos. Se realizan obras de teatro, talleres temáticos para familias y niños, se diseñan materiales artísticos y pedagógicos especiales que tratan sobre derechos humanos y se insta a las escuelas a llevar a los estudiantes, con descuentos o gratuidad. Son muchas las actividades y acontecimientos que

proyectan la idea de que nunca es tarde para tratar este tema, hayan pasado los años que hayan pasado, recordando así, que los delitos de lesa humanidad no tienen caducidad y que no deben volver a ocurrir. En torno a la memoria, en el arte y en la educación, hay mucho por hacer, este lugar y sus labores dan fe de ello. El ejemplo multidisciplinar de este centro y su monumento evidencian un trabajo a conciencia del arte y la memoria como forma de educación efectiva. Para nuestros propósitos pedagógicos ilustrarnos en casos como este, supone un mundo de idas a implementar en diversos contextos. Lo que nos parece definitivo del proyecto es que tiene por regla la educación como forma de acción decisiva para la sociedad, por medio de la memoria y el arte como ejes de cambio y transformación en el presente.



65. Monumento a los Judíos Asesinados en Europa, en Berlín.

6.1.2 Doris Salcedo, cerrar la herida desde la memoria en la obra plástica.

Estudiamos a continuación la figura y el trabajo de la artista Doris Salcedo, quien centra su trabajo artístico en el ejercicio de cerrar las heridas desde la memoria en la obra plástica, y da un enfoque al mismo tema que venimos desarrollando, con una propuesta totalmente distinta a lo planteado anteriormente. Nos proponemos indagar sobre su quehacer artístico para dar más versatilidad y diversidad a la perspectiva que queremos elaborar de la relación de la creación y la reminiscencia mostrando entre otros aspectos cómo sus trabajos obras generan reflexiones acerca de la fragilidad de los seres humanos en las sociedades contemporáneas.

De su producción artística, entre las muchas obras que se podrían analizar para exponer en este proyecto, se eligió la siguiente, 9.133 zapatos, por su fuerte carga emotiva que trabaja directamente con la memoria y la transformación en el arte contemporáneo. Se trata de una obra hecha en la céntrica Plaza de Bolívar en el centro Bogotá, donde la artista instaló 9.133 zapatos sin talón,

9.133 zapatos llenos de cemento y sin talón se levantaron en el centro de Bogotá, simbolizando las lápidas de cada una de las personas que, desde 1990, han caído por las minas antipersona en el país. La cifra, que pone a Colombia como la segunda nación con mayor número de nuevas víctimas de este flagelo después Afganistán, inspiró realizar dicha instalación, que busca que las personas se den cuenta visualmente de la magnitud de cantidad de víctimas que han sido dadas de baja.

Esfera Pública.(s.f). Recuperado el 20 de diciembre
de 2012 de <http://esferapublica.org/>

La obra realizada en el año 2011, llamó la atención de una gran cantidad de transeúntes que se vieron impresionados por ésta, estableciendo una reflexión sobre la complejidad de una sociedad que crece con gente con las piernas y con otros miembros mutilados.

Todas las obras de Doris Salcedo, por lo general, tienen una esencia similar: denunciar, conmover, confrontar, sensibilizar, evocar, resarcir y hacer una reflexión artística en donde el espectador sea parte de la obra, en donde se sienta muchas veces trastornado y vulnerado ante lo que ve. Involucra a la propia sociedad en su trabajo dándole participación directa para reconstruir hechos determinantes. Sociedades que, como la nombrada, está inmersa en problemas tan complejos como abandonados que, generalmente, hacen ya parte de un colectivo de tragedias a los cuales nos acostumbramos con el paso de los años.



66. *9.133 zapatos*. Obra de Doris Salcedo.

La claridad de su visión y su perspectiva aparecen reflejados en sus obras. Es una voz de resistencia que no abandona la realidad de un conflicto. La artista multidisciplinar que se encuentra en la tarea de la creación más allá de lo que disponga el mercado comercial del arte, trabaja bajo estos parámetros, porque tiene principios muy claros, y se vale siempre de la memoria para atacar su

principal manto, el olvido, que usamos como distracción para pensar que no ha pasado nada y no confrontar los problemas. Su trabajo es un referente que da voz a los que no pueden ser escuchados. Sus instalaciones, sus esculturas y cuanto se propone crear tiene el sentido de visibilizar lo que sale que sale del dolor, del silencio, del anonimato, del testimonio del más débil.



67. 9.133 zapatos. Obra de Doris Salcedo en la plaza de Bolívar del centro de la ciudad de Bogotá. 2011.

El día que instaló la obra como un homenaje específico en el *Día Internacional para la Sensibilización sobre las Minas Antipersonas* en la ciudad de Bogotá, muchas personas amputadas y mutiladas decidieron asistir a la plaza en sus sillas de ruedas o con sus muletas y se confrontaron frente al dolor de haber perdido sus extremidades. Los zapatos, que estaban cortados por la mitad y puestos con la punta mirando al cielo, representaban también a quienes alguna

vez fueron sus compañeros de combate, los muchos soldados que han sido víctimas de estas minas.

Pero no solo se acercaron militares el día de la puesta en escena de la obra. Muchas otras personas con sus dos piernas, caminaron en un silencio aterrador sobre terreno, recordando también que más del 40 por ciento de las personas que han sido víctimas de estas minas son civiles, y más del 10 por ciento, han sido niños y niñas que generalmente están en el campo, en zonas de enfrentamientos, quedando no sólo mutilados de piernas o brazos si no también ciegos, o sordos. Las minas no solo seccionan piernas, cercenan narices, destrozan bocas o estallan los ojos de quién las encuentre, sus objetivos son atacar al *enemigo* incapacitándolo física y emocionalmente, haciéndolo inútil para la guerra, dejándolo marginado como persona y como adversario.

Se sabe estadísticamente que al finalizar el año 2012, en Colombia contaba con la cifra de siete mil sobrevivientes de accidentes que quedaron con secuelas como pérdida de extremidades y ceguera.



68. 9.133 zapatos.

Más que buscar la muerte, las minas son un instrumento para amilanar a un grupo de oponentes, soldados, civiles, etc., que bajo esta nueva condición de minusvalía -el haber sido minados-, serán personas de una categoría inferior, en el que es quizás uno de los actos de mayor crueldad posible que pueda tener un conflicto. Los países más afectados por las minas en el mundo son Camboya, Angola, Bosnia-Herzegovina, Afganistán, El Salvador, Nicaragua, y Colombia

Para terminar de ampliar las hondas implicaciones de las sociedades que están sembradas de minas en tantos territorios, la gran pregunta y el gran cuestionamiento que hace la artista va directamente a los países que fabrican, trafican venden, hacen negocios y comercializan con minas antipersonas. Es un negocio redondo que genera altos dividendos porque las minas tienen muy bajo costo de producción y de instalación. Generalmente están puestas en contextos de conflictos en países subdesarrollados o en vías de desarrollo. Las minas, son el primer enlace para abrir una brecha de dolor en una sociedad –que por sus condiciones económicas en los países en vías de desarrollo, no podrá rehabilitar a los minados–, no podrá tampoco integrarlos en una vida civil con alguna oportunidad para que se realicen en su condición de inválidos, donde los sistemas de salud no les atenderán como se debe ni recibirán el apoyo humano, psicológico, médico o material que se necesita para vivir por el resto de sus vidas como los dejó la mina que los asalto.

La obra de Doris Salcedo, por tanto, constituye una mirada en varias dimensiones, en varios núcleos de atención y en varias extensiones que son mostradas a la sociedad de una manera crítica muy cruda. Los artistas como ella, en un contexto como el que vive, no pueden ser indiferentes a este drama; en su mirada podemos trabajar en alusiones, buscar referentes y crear conceptos que puedan desafiar la propia realidad y aplicarlos a una pedagogía del arte que transmita estos contenidos. En su búsqueda, la artista tiene aquí un papel clave claramente de carácter socio político, que tiene por misión atacar a la conciencia

dormida; la misma del país en donde pasan hechos de esta naturaleza y deben ser revisados también por una sociedad a nivel global.

Evocamos el trabajo de Salcedo porque nos insta a referenciar un trabajo creativo comprometido y reconocido a nivel mundial. Ella es además educadora, lleva muchísimos años desarrollando junto con su quehacer artístico una labor docente de gran calidad profesional. La autora de este proyecto tuvo la oportunidad de ser su alumna. Muchas de las ideas que se configuran en esta tesis vienen precisamente de su trabajo plástico y de su manera de mirar el mundo, el arte y la educación. De ella se sabe que es una persona que emplea con precisión el lenguaje y solamente verbaliza de manera concreta lo que piensa que debe decir, porque para eso en sus propias palabras “el arte y la creación hablan por nosotros”.



69. *Yo soy un artista del Tercer Mundo*, dice Doris Salcedo, desde ese punto de vista, desde la perspectiva de las víctimas, desde la perspectiva de los vencidos es donde estoy mirando el mundo.

6.1.3 Mapa teatro.

Para finalizar el contexto de los ejemplos expuestos que proponen seguir con la transformación, la reconstrucción y la memoria por medio del arte, se expone el trabajo del grupo multidisciplinar artístico Mapa Teatro que, maniobrando de otra manera, hace del artista y del arte receptores, contenedores y catalizadores de problemas sociales.

La obra que traemos a este texto, es una iniciativa que partió del propósito de desmarginalizar una parte del centro de la ciudad de Bogotá, en donde sólo existía todo lo que puede tener que ver con las condiciones más hostiles de abandono de los seres humanos. En este inframundo de prostitución y delincuencia donde los consumidores de drogas están tirados en las calles días y años, marginados de cualquier atención, bienestar del estado o la propia sociedad, la fracción más denigrada de la ciudad, un lugar que se llamó *La calle del Cartucho*, el arte como remembranza hizo un ejercicio clave con la memoria;

Para los bogotanos oír hablar de El Cartucho era sinónimo de peligro, de drogadicción, de pobreza, de muerte, de desamparo. Como parte del proyecto de recuperación del centro histórico de Bogotá el antiguo barrio de Santa Inés ahora luce diferente, de El Cartucho poco queda. ¿Qué debe hacer el arte para que la gente no olvide que allí hubo vida, hombres, mujeres, niños y un sector que, para bien o para mal, hizo parte de la historia de la ciudad? La obra de teatro 'Prometeo', bajo la dirección artística de Heidy y Rolf Abderhalden, que consistió en la puesta en escena del mito de 'Prometeo' con la participación de los habitantes del sector de Santa Inés.

Revista Semana. (s.f) <http://www.mapateatro.org/>

Recuperado el 02 de 04 de 2013.

La puesta en escena se conformaba de un proceso amplio y pedagógico. Se prepararon eventos paralelos de refuerzo a la obra que tenían su base en un proceso netamente educativo. Entre éstos, se hizo la instalación *Re-corridos* con objetivo de indagar sobre la historia del barrio Santa Inés con los vecinos del lugar, para evocar un tiempo de convivencia en armonía y bienestar social. Otro

ejercicio pedagógico consistió en un foro académico para discutir sobre el deterioro urbano y humano del lugar y sus causas.

El más relevante fue quizás la presentación del segundo acto del mito de 'Prometeo', con la participación de quienes fueran habitantes de El Cartucho, paralelo a 12 historias de vida de antiguos residentes del sector. El plan de acercar el arte a la sociedad en lo cotidiano, planteaba inclusión social y generaba la reconstrucción de un espacio físico y un imaginario simbólico de un alto poder conceptual.



70. Logotipo de Mapa Teatro.

En primera instancia está el hecho de trabajar con un espacio de memoria virtual trayendo un tiempo ya vivido y habitado porque el barrio Santa Inés en el que se trabajó el proyecto existió, estuvo habitado y llevó una vida armoniosa con sus habitantes. Ahora, bajo las capas de la miseria humana que nacieron y se formaron encima con los años, desapareció como un lugar digno de convivencia. Así apareció *El Cartucho*. Dejó de ser un sitio existente recordado por la gente de la ciudad, que con el tiempo transgredió su condición hasta adoptar otro nombre

debido a su condición marginal. Explorando la memoria de lo que hubo, analizando en un presente lo que existe para ese foco de indigencia, se quiso recuperar la zona para retomar el origen del lugar cuando no existía esa forma de vida decadente y el barrio estaba como un lugar habitable. Mapa Teatro se informó, se involucró, se hizo parte del entorno, lo entendió, se humanizó y decidió trabajar con la propia gente del sector para que el trabajo artístico se convirtiera además en acción social, en un trabajo pedagógico que construyera el presente, recobrando el pasado. Es un trabajo de memoria y reconstrucción antropológica y social que va más allá de un ejercicio estético, porque involucra a las personas y al entorno y promueve una acción educativa para pensar cómo se llegó a tal nivel de degradación.



71. Imagen de una obra de Mapa Teatro.

Más que los resultados, es decir el ver en qué termina una obra o un trabajo en arte a la manera tradicional, en la puesta en escena o la interacción final mostrada que se hizo con los habitantes del sector, se nos advierte cómo, en los trabajos del arte contemporáneo multidisciplinar que tienen vínculos sociales de estas dimensiones, en el proceso está el resultado. El trabajo presentado en todas sus partes con el mito de Prometeo y sus connotaciones, así lo ratifican. Se construyen como fuente de aprendizaje en una alegoría clara evidenciando de

paso el poder del mito. La instalación interactiva en donde se escudriña y revive la historia del barrio, el foro académico que plantea la reflexión crítica que condujo al detrimento y marginación del sector, y la presentación del segundo acto de 'Prometeo', con la intervención directa de los habitantes de *El Cartucho*, son una marca que pensamos quedará para los que pudieron participar de este proceso.

Este ejemplo de construcción y análisis de antropología artística y social, es sin lugar a dudas, una acción más efectiva que la que muchos administradores de la ciudad o políticos han podido hacer. El sembrar la semilla de tomar conciencia entre el presente y el pasado, es una planta que crecerá, cambiando la connotación de la marginalidad, que tiene que modificarse para transgredir un orden social devastado.

Las dimensiones incalculables de todas las formas del arte, más allá de la inexistente voluntad política de un entorno, reiteran una vez más cómo esas transformaciones, si se pueden dar, tienen una importancia que no se puede olvidar. En casos como éste, el arte nos representa y nos constituye en una gran variedad de sentidos. Arte y artista se involucran en el mundo contemporáneo haciendo de aliciente, de espejo, de crisol crítico que trae el pasado y lo hace vivo de nuevo. La creación se convierte en eje de transformación, donde la reconstrucción y la memoria por medio del arte se hacen vigentes y actúan como impulsores de reflexiones. Sabemos que cada vez son más los trabajos del arte involucrados con la sociedad de esta forma. Este tipo de trabajos plantean a su vez pensar en una sociedad global, en la búsqueda de intereses comunes de bienestar de tolerancia, de respeto.

Hallamos en el mundo del arte hoy, del arte con *mayúsculas*-, como menciona Álvaro Restrepo, esa responsabilidad ética del arte que es a la vez un acto pedagógico y que puede constituirse como parte de éste. Así se elaboran nuevas formas de entendimiento, que circunscriben a las personas en un contexto social, incluyéndolas, y dignificando de paso su condición humana, y atestiguando de

manera demostrada que el arte es un asunto serio, que verdaderamente necesitan hoy las sociedades contemporáneas.



72. Rolf Abderhalden

6.2 El artista, agente de cambio.

Consideramos indispensable investigar en este punto del trabajo la figura del creador. Hemos hablado de diversas obras y de los autores que las han generado pero aún no hemos realizado una discusión acerca de la figura del artista. Nos proponemos en este apartado dar pie a una revisión para trazar algunas de sus características. Nos interesa la imagen de las personas que generan procesos y obras de arte porque si bien sus obras hablan por ellos su figura es primordial bajo nuestra concepción para la sociedad. Nos interesa posicionarnos en la idea de un artista profesor que pueda transmitir contenidos que establezcan temas de

repercusión a la sociedad y que sean útiles a las personas. Un pensamiento crítico expuesto en las creaciones, una forma de mirar el mundo que nos haga reflexionar, la evocación de una idea, el humor, y la belleza –con todo lo que esta palabra puede contener-, son algunas características del artista que sugiere este trabajo como pertinente para transformar las sociedades mediante el arte.

Comenzaremos diciendo que el artista tiene una gran responsabilidad en una pedagogía que transgreda el papel de un creador inerte ante la vida convulsa de las personas frente al mundo de hoy. En ese contexto nos situamos para introducir el presente apartado. Arte y artista para nuestra idea de transformación se comprometen también con una conciencia aguda histórica que traduce la vida de los hombres en la toma de conciencia de los problemas del presente dotados de una práctica intelectual, estética, ética, pedagógica, lúdica, humana e integradora. El arte instaaura el prodigio de habilitar un lenguaje entre lo humano y la sociedad, lo construye, lo refleja, lo incita, lo tienta y lo llama. Entre un sistema de códigos de emociones y de sensaciones el artista interroga y responde también, formula preguntas decisivas, se instala en su tiempo y retoma otros tiempos para ponerlos en el presente. Responde con contundencia con su mirada, con sus procesos y conclusiones. Vive, investiga, absorbe y cuenta la experiencia humana. El arte es mediador y el artista también; son pilares para la cohesión social y prácticas definitivas para que podamos evolucionar como personas y como ciudadanos. Son formas de acción, de terapia, catarsis, sanación, y resarcimiento en las sociedades contemporáneas para sacarnos de un lugar y llevarnos a otro plano así sea de forma momentánea.

Roman (1970), afirma “El fomento de la acción social es parte fundamental de todo programa efectivo de higiene mental de la comunidad. El arte, y el artista pueden mostrarnos ese camino”. (p.67).

Siendo cierta esta afirmación, la realidad de las cosas se aleja bastante del provecho hondo de este planteamiento, pero por lo menos si existe la creación puede aún hacerse algo al respecto que quede, que perdure. Sin embargo y por

otra parte, la existencia del artista plantea algo complejo que se desmenuza a continuación.

La verdad de la vida del artista es otra. Generalmente las sociedades ven al artista como una persona que ocupa un lugar de segunda categoría, otorgándole de paso la cualidad de tener poca *utilidad* en cualquier contexto. Desde el seno de las propias familias en que nacen o se hacen los artistas, existe generalmente una cantidad de sentimientos y asociaciones que son estereotipos que muchas veces no tienen incluso ni siquiera que ver con la personalidad de quién lleva esa forma de vida.

A partir de allí y saliendo del entorno más cercano, la propia sociedad se encargará de hacer el resto. La libertad en sí del artista, el propio ejercicio de la creatividad ya son amenazas a los órdenes morales, administrativos e institucionales. El creador se ve estigmatizado en muchas ocasiones. Las sociedades limitan la cantidad de artistas como si fueran seres peligrosos: los sistemas económicos y los estamentos gubernamentales y sociales

Si el artista no banaliza el arte ni se banaliza a sí mismo, el arte que produzca tendrá efectos beneficiosos. Si trabaja como reacción y acción a lo deshumanizante con cualquiera que sea su arte y nos propone una reflexión, si se vincula con estas características a la educación, estaremos en frente de un arte con un gran poder transformador.

No es de extrañarse, si se piensa de manera fría, que el artista puede influenciar a la sociedad y activar campos de pensamiento que van desde acciones políticas, pasando por reflexiones trasgresoras, hasta ejercicios de acción directa sobre lo dicho, lo establecido o los cimientos o estamentos de lo determinado. El artista que aporta algo a la sociedad, plantea comunicación, trabaja en la autoestima de los individuos, y establece un pensamiento crítico para la sociedad. El arte hace interactuar a las personas, socializa y cohesiona, sensibiliza, se confronta a sí mismo y a cada uno en su sociedad. En su

pensamiento independiente, puede a veces dar solución a ciertos problemas desde una idea generada o una propuesta construida.

El artista debe ser empoderado por la sociedad, así mismo como el arte debe empoderar a la sociedad. Si el arte no trabaja en pro de esta premisa, su trabajo, será estéril. Según Noemí Martínez Díez, investigadora y docente,

Todos los seres humanos por el mero hecho de existir, tenemos la “posibilidad de hacer”, de influir en los demás, en transformar, por poco que sea la realidad en un sentido u otro. Todos los seres humanos tenemos el poder de defendernos, de relacionarnos, de crear. Aunque este poder resulte a menudo invisible a los ojos de nosotros mismos que lo detentamos. Solo la “toma de conciencia” de esta pequeña parcela da poder a cada ser individual y a cada grupo humano. La única forma de salvarnos de caer en el abismo es la de mirarlo, medirlo, sonarlo y bajar a él.

(Martínez Díez, 2012.p.7)

No se pretende que el arte se aleje por completo de la estética o que tenga que ser exclusivamente crítico, de controversia o de denuncia. Puede existir una reflexión que aporte desde la mirada de contenidos lucidos que operen paralelamente sobre el pensamiento. El fortalecer el poder del artista para ayudar a la comunidad a articular sus sentimientos y a encaminar y entender la propia vida, los hechos, sus problemas, sus percepciones, deberían ser acción necesaria y labor determinante en las políticas sociales, culturales y educativas. Si esto fuera de esta forma, el ambiente social, psíquico y el espíritu de muchos núcleos sociales podrían mejorarse.

El artista no puede quedar al margen de la sociedad, de la vida real, de lo que pasa. Este habla de las cosas que nadie quiere cotejar ni procesar, de lo que incomoda, de lo que avergüenza, de las guerras, de las miserias humanas, de la decadencia del ser, de la muerte, del sexo, de la moral, de las mentiras, de la violencia, y de las muchas cosas que vemos día a día. Si la obra de arte plantea el discernir, pensar, escudriñar e investigar es uno de los mayores tesoros que

encierra el arte hoy y de siempre; generar lenguajes y sensaciones que nos obliguen a pensar.

Insistimos en el propósito del arte y del artista como los hemos planteado aquí. Una idea determinante para este empeño, es crear la figura del artista maestro como una simbiosis indisoluble. Lo que no puedan la educación y el arte empoderados con el artista que educa, no lo puede casi nada. Artistas y educadores pueden con su participación formar parte del cambio social, pueden ser un pilar fundamental para mejorar. Y esa mejora será una siembra que produzca una cosecha abundante en forma de desarrollo.

Capítulo 7

La educación artística, imprescindible para la transformación

*Educación es formar al ser humano para el cambio permanente
y aún para la eventual crisis producto de la transición.*

Miguel Ángel Buonarroti

*La educación artística hoy es tal vez el único sector de la educación que
permite plantear la integralidad de la experiencia del educando como una
condición de la construcción de saberes. Probablemente una reflexión
metodológica sea el camino acertado para lograr una educación integral.
Una educación en la cual su cuerpo, su memoria, sus acciones y
decisiones, sean relevantes. Hacemos arte para situarnos en el mundo,
no para evadirlo.*

Grupo Unidad de Arte y Educación Facultad de Artes
de la Universidad Nacional de Colombia.

Si la transformación que se ha planteado, que recorre varios lugares y que habita ya un contexto delineado y trazado que va a un norte específico, que se conectó con el arte y con la educación como se pretendía y que se abordó de manera concreta, donde se indagó sobre diversas perspectivas del desarrollo, ahora de manera imprescindible tiene que mirarse también, a la luz de lo que puede transformar la educación artística.

Para desarrollar esta idea y situarnos en el contexto que pretendemos se revisará desde dos perspectivas. La primera, es el plan de afrontar el reto de la

educación artística relacionándola con el desarrollo humano. En segundo lugar, visto su talante y vista su imperiosa necesidad aparece como soporte al tratamiento, investigación, análisis y reflexión de ciertos ejemplos donde la educación artística se funde con la experiencia humana del aprendizaje a través de las artes reforzando la discusión sobre la pertinencia de su existencia en el contexto contemporáneo. Queremos demostrar en esta parte de la investigación que entre lo que podemos hacer y ofrecer para modificar el orden de un mundo de sociedades convulsas, debilitadas en sus valores y demacradas por sus propios actos, la educación artística como proyecto educativo crea y produce soluciones alternativas para la transformación social. Nos posicionamos en el planteamiento de un cambio sustancial mediante la educación artística si se implementa y se le da a ésta el primer lugar de importancia que se merece.

7.1 Qué es y qué no debería ser la educación artística.

Para abordar el tema en primera instancia creemos indispensable dejar de lado la connotación aún vigente y tradicional que se le da comúnmente a la educación artística.

La idea que es evidente y sobre todo es la que más se pone en práctica, funciona a base de relacionar la educación artística con la plástica convencional y pasa a continuación a simbolizarse con un imaginario colectivo donde no se piensa más allá del “trabajo manual” que se enseña a los niños, en una escena generalmente básica como si se trataran de seres que necesitaran ayuda o distracción manchando o haciendo trazos sin sentido. Lo anterior no tiene nada que ver con lo que aquí se intenta mostrar. Nos desmarcamos de toda la pobreza conceptual que puede tener esta significación elemental y superficial. La idea de educación artística que queremos proyectar comprende para nosotros un contexto versátil, amplio, crítico, humano e integral. Éste entorno contiene una mirada que comporta el renovar el pensamiento, teniendo claro que debemos abrir

posibilidades, trabajar e investigar de forma continua para no quedarnos en la definición antes mencionada.

Partimos de un lugar que no excluye campos del arte que son generalmente exceptuados de la educación artística y gozan de la marginación del pensamiento, que determina que la educación artística se refiere de manera concreta a la educación en las artes plásticas.

Para ampliar este concepto en el proyecto de educación artística que proponemos, nos desmarcamos de hablar de una sola forma de arte o de técnicas que rijan *qué es qué*, cómo se trata tal cosa. En las formas de expresión artística que encontramos valiosas, más allá de los procedimientos artísticos más tradicionales o no, la educación artística que pensamos útil debe abarcar una educación artística musical, una educación artística filmica, una educación artística sobre el cuerpo y de la danza, una educación artística que atienda a la expresión literaria y que también aliente y transmita el teatro, y que se instale sobre todo como una pedagogía de cualquier procedimiento creativo. Lo que no puede ser es que la educación artística sea inmediatamente vinculada para el exclusivo lugar de las artes visuales plásticas, en donde lo que se disponga como una materia dúctil a modificar sea lo predominante.

La educación artística tiene que esgrimirse hoy en un amplio contexto donde todas las manifestaciones de la expresión del sentir humano, aquello que implique un proceso, un ejercicio y un quehacer en la sensación y en la creatividad se constituyan como un lenguaje. Determinamos que en los procesos en donde nos involucremos con una educación artística alternativa, ésta sea una vanguardia personal de transgresión, de empoderamiento individual y colectivo, de compromiso personal y social, que nos donde elementos como el aprender, el experimentar, el crecer emocional e intelectualmente junto con las líneas éticas sociales y humanas que podamos trazar, configuren un ser más integral.

Como lo reitera el Grupo Unidad de Arte y Educación de La Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia⁴⁵,

La concepción de las prácticas artísticas no debe limitarse a sus acciones y sus objetos (dibujar, cantar, pinturas...), sino considerarse como una experiencia, lo que convoca, por un lado, la reflexión sobre su condición en el contexto contemporáneo y, por otro, señala un campo de acción mucho más amplio que el de la producción de obras, de manera que puedan reconocerse sus aspectos integrales (conciencia corporal, memoria, cultura), y la renovación del enfoque convencional debe necesariamente inscribirse en un pensamiento histórico. La experiencia específicamente artística convoca un diálogo con lo real a partir del reconocimiento de aquello que tenemos en común con el mundo: la materia, la estructura, la dimensión temporal; ese diálogo no puede tener un fin externo a sí mismo, no debería ser sometido a propósitos utilitarios. Solamente así podrá –mediando el rigor metodológico necesario– adquirir sus condiciones propias. El consenso anhelado sobre una educación artística de calidad no puede darse por una estandarización de los pensamientos acerca de las prácticas artísticas o educativas, -los cuales van a ser siempre forzosamente diversos- sino desde el abordaje de un núcleo ineludible y obligatorio: el componente ético que se deriva del pensar la práctica artística desde el campo de la educación.

Límites y supuestos para una educación artística: un marco de referencia académica (s.f).

Recuperado el 20 de diciembre de 2012 de
http://portal.unesco.org/culture/es/files/31151/11593686323limites__supuestos__para__educaci%C3%B3n__art%C3%A9stica.pdf

Esta es la idea de educación artística que deseamos transmitir y afirmamos que la educación artística es transformadora de la vida y la sociedad.

Analizaremos ahora este supuesto.

Partimos de la idea de que siempre es necesario transformarse. Más allá de las crisis o de los conflictos, en los contextos en donde haya calma, existe un peligro potencial y tácito que es ya en sí un estado apalancado en el peligro de la inercia, de la carencia de nuevos horizontes y nuevas miradas, necesario de evolucionar. Ese lugar de normalidad, tiene el riesgo de no mirar al mundo, de acostumbrarse demasiado a lo dicho, a lo hecho, a lo impuesto, y al no cuestionamiento. En la normalidad o en la aparente normalidad, el pensamiento es maleable y dúctil y algunas veces ejerce entre la pereza y la carencia de criterio. Donde no hay

preguntas y movimiento continuo hacía la transformación es fácil instaurar la autoridad de la somnolencia mental, del acostumbrarse, de la sumisión, y del ser como una cometa que el viento dirige y levanta de manera caprichosa sin que le pida permiso para volar.

Cuando afirmamos este concepto podemos pensar en la propia historia del mundo y del hombre, que por no mirar a su alrededor salvo a sí mismo, vive entre una indiferencia inclasificablemente alta. Allí existen nociones arcaicas en que vivimos a veces, creyéndonos mejor o con potestad de juzgar a los demás. De ese pensamiento surgen muchos de los problemas que vivimos hoy. Puntualizamos que debemos transformarnos a nosotros mismos para transformar la realidad circundante y contemporánea. El transformarse implica crecer para vivir mejor y para darle sentido a nuestra existencia, así como para dejarles a las futuras generaciones una sociedad mejor.

Desde cualquier lugar, desde cualquier forma de vida deliberamos que esa transformación puede ejercerse. Se puede comenzar por la escuela, epicentro y núcleo singular que da comienzo a las circunferencias concéntricas que conforman en muchas ocasiones nuestras vidas, seguida de casa, sociedad, entorno, país, ciudad, mundo.



73. En cualquier lugar del mundo, en la escuela más remota, se puede cambiar el mundo con la educación.

De forma concreta la escuela tiene entre sus muchas apuestas la de insertarnos en el mundo. En ella, desplegamos nuestro yo desconocido con el que empezamos a reconocernos, reseñamos el mundo y referenciamos el pasado, el presente y muchas veces un futuro, hasta la comunidad con la que nos ha tocado convivir. Las primeras impresiones del entorno pueden bien salir de allí o de nuestro hogar, y terminan siendo una mezcla de ambas cosas; sin escuela no se puede comenzar a mirar la vida de una forma constructiva y amable, y sin lo que se transmita en casa tampoco. Las implicaciones de asistir a la escuela son innumerables, no en vano hoy sabemos que los muchos niños que trabajan son un cosmos que empieza a la vida con el dolor de un oficio que deslegitima su condición de niños y el de su sociedad. De allí la importancia del derecho fundamental de tener escuela y educación, pública, gratuita y de óptima calidad en todos los sentidos posibles.

La escuela da y enseña en derechos, implica las primeras responsabilidades (en condiciones de vida medianamente dignas), que serán decisivas para aprender a responsabilizarnos del mundo y de la propia vida, así como a exigir y a luchar por esos derechos. El que crece yendo a una escuela se afianza en sí mismo, se descubre, aprende a quererse, se invita a sí mismo a descubrir su identidad y gana el premio de encontrar su autonomía, sintiendo la alteridad, cobrando conciencia de que el otro existe y debe ser tratado como le gustaría ser tratado. Son tantas las referencias, hechos, actos, procesos y cosas íntegras que nos puede dejar la escuela, que si la ponemos como suelo base donde la educación artística pueda desarrollarse, ya tenemos casi una combinación perfecta para pensar en esa transformación. El quehacer de la educación artística en la escuela, será un puente hacia la creatividad y la formación en valores éticos. El trabajo con las diversas artes potenciando la creatividad, desarrollará nuestra conciencia crítica, mirando al otro con respeto en su diferencia, en la alteridad, en lo que es ajeno y cercano a nuestra vida.

La educación artística imprime solidaridad en las personas. Hace que niños y niñas y no sólo ellos, los adultos también, puedan convivir en relaciones de afecto, de cohesión y de humanidad. Si trabajamos con la educación artística podemos aprender valores en nuestro proceder como no excluir a nadie, no estigmatizar y no prejuizar. Desde lo cotidiano, estos valores se incorporan a los procesos sociales a diferentes niveles. Se pueden asimilar de una manera distinta por medio de la creatividad en alternativas que nos puedan sacar de una espiral de violencia, de tragedias, de miserias, de miedos a enfrentar una situación desconocida o no imaginada. El espacio que la educación artística desarrolla, es terreno para construir en positivo sobre las realidades circundantes que se intercambian con la nuestra. En la creatividad nos empoderamos, nos hacemos sensibles ante las adversidades, y nos hacemos fuertes a la vez para encarar la vida. Exponemos nuestras emociones, las expresamos, compartimos nuestras inquietudes en un espacio en donde se da el diálogo, donde se coopera, se socializa, se evoca el sentido de la solidaridad, se colabora y se mira al otro en

una vista profunda, más honda y menos superficial. Para Martínez Díez, la creatividad se presenta como un hecho favorable para construir nuestro ser integral y la relaciona así como con nuestra percepción del mundo:

La creatividad en primer lugar. El proceso creativo abarca la percepción del problema, el procesamiento de la información, la producción de las ideas y la manifestación o realización de las mismas. Trabajar con los sentidos, aprender a ver, oler, tocar, gustar, oír, potenciando cada uno de ellos. Cuando la creatividad es relevante moviliza las motivaciones y capacidades humanas. Trabajar la identidad, el sentimiento de utilidad, el abordaje al riesgo. Todas las personas tienen derecho a reconocerse y a ser reconocidas por sus señas de identidad. Trabajar la imagen del cuerpo en sus dos funciones fundamentales, la de su estructura en el espacio como forma, y la estructura como contenido y sentido. Trabajar con los sentimientos, los nuestros y los de los otros. Es necesario primero conocernos a nosotros para poder conocer a los demás, los que nos llevará a una mejor convivencia. Desarrollar la autoestima, si desarrollamos la creatividad y la autoestima crece e incrementa la inteligencia, la decisión y la ejecución, así podremos conocernos mejor para hacernos mejores personas.

(Martínez Díez, 2006, p. 187)

Desarrollar un trabajo con la educación artística en cualquier tipo de nivel o espacio educativo más allá de que sea específicamente en el aula, nos propondrá hacernos más iguales. Aprendemos, nos divertimos también, equiparamos las distancias de las brechas de los estratos sociales, dictaminados por el valor que nos da el tener, no el ser. Si comprendemos como educadores y artistas que se puede operar para promover cambios sociales, estamos hablando de un gran potencial educativo, que debemos aprovechar y entender como un reto necesario hoy.

Si la educación artística y el trabajo en el arte en su actuación, pueden hacernos ser mejores personas para así transformar el entorno actual que de decadencia, mediocridad y degradación moral, entonces de manera colectiva nuestra sociedad podrá ser mejor así misma. De este modo el proyecto de la

reflexión de la educación artística, es un motor de existencia inmejorable que puede y debe hacer de las personas seres en desarrollo continuo.

Deducimos de lo anterior que el desarrollo humano puede transmutarse con las artes. La transformación que proponemos es real, verdadera y posible. No buscarla es una omisión de la cual podemos arrepentirnos si seguimos sin trabajar en ella. Desde cualquier frente y cualquier lugar, en cualquier espacio, si los propósitos son ambiciosos, así sea en medio de la precariedad o no, una educación artística que plantee un modelo integral dará como frutos mejores personas y por tanto en mejores sociedades. Este debe ser el propósito que consideramos hoy determinante que artistas y educadores deben desarrollar.

7.2 Educación artística y desarrollo humano.

Todos los problemas son problemas de educación.

Domingo Faustino Sarmiento

El arte es algo más que una forma de expresión personal: es también un medio para transformar la vida del individuo y la sociedad que puede “preparar a los individuos para modificar de forma inteligente sus condiciones de vida, hacerles comprender las fuerzas que intervienen y equiparlos con las herramientas prácticas e intelectuales que les permitan canalizar tales fuerzas.

William Heart Kilpatrick

Una de las ideas que a lo largo de este texto se han planteado es el objetivo de construir un tejido teórico. Para este fin se ha considerado que la conexión entre los conceptos explicados es definitiva. Trabajamos para este propósito con nociones que se relacionan, se entretajan y buscan en general comprometerse con

una vía que llegue a una transformación social. Vamos creando con el paso de los capítulos una correlación conceptual existente que abarca los problemas que esta tesis pretende desarrollar. En el presente apartado nos proponemos extender aún más esas relaciones de conceptos entre la educación artística y el desarrollo humano que nos parecen necesarias para concretar nuestro proyecto

En el capítulo, 4, expresamente en el apartado 4.3 sobre el desarrollo humano, se determinó un concepto de desarrollo humano que es el que nos interesa aquí manejar y que se enmarcó de manera concreta. Bajo las definiciones y análisis de la figura de Amartya Sen, comprendimos que el valor verdadero del desarrollo son las personas establecidas como el mayor tesoro que puede poseer una sociedad. A ellas se debe todo. Deben disfrutar de las oportunidades para que puedan tener una existencia digna. Cada ser humano debería gozar de la situación de tener la libertad para poder elegir qué hacer, cómo enfocar el mundo y cómo vivirlo para poder traspasar a un plano donde la realización personal exista, y con ella sea integral verdaderamente su existencia.

Solamente en el desarrollo de las capacidades humanas se darán las circunstancias para que cada uno pueda hacer, ser y vivir nos recuerda Sen. Existe un verdadero desarrollo humano cuando las sociedades velan por el ser y no por la riqueza en la que viva éste, o por lo que puedan obtener de éste.

Educación, recursos para una vida digna y participación comunitaria, garantizan que se dé el desarrollo humano en una vida sana y prolongada. Sana en términos de que el cuerpo sea atendido si enferma, sana en donde los hombres vivan en lugares donde se contagian de enfermedades que hace décadas dejaron de existir en el mundo económicamente desarrollado. La carencia de bienestar y de derechos son focos hacia la falta de juicio, en donde la desesperación, la depresión, la tristeza y el desprecio por la vida campan a sus anchas y causan graves estragos. Tal es el caso de los países subdesarrollados que se enzarzan en conflictos internos, donde reina el caos y la anarquía, la falta de civismo y en los que muchas veces se destruye lo poco que han construido con esfuerzo. Adjudicamos estos conflictos a una mezcla compuesta por falta de educación y

de desarrollo humano. Reiteramos esta idea como lazo de unión entre conceptos para vincularlo entre la relación que comparten el desarrollo humano y la educación artística.

Consideramos importante llegados a este punto, ahondar más en la definición del desarrollo humano en nuevo sentido. La anterior noción que trabajamos, la que se investigó en capítulos anteriores tiene un marcado acento social y económico que nos parece el idóneo para pensar en la globalidad de lo que puede ser el desarrollo humano, y que desde luego nos satisface de manera plena. Sin embargo, para tratar este tema de manera más detallada, este concepto se complementa y se amplía en este espacio a continuación.

Partimos de esta complementariedad conceptual, teniendo presente, que la investigación sobre la idea del desarrollo humano es dinámico como la persona misma.

Se ajusta a unos principios investigados ideales, pero no puede dejar de ser una concepción que no tenga que modificarse, nutrirse, engrandecerse y enriquecerse de manera continua. La razón de esta afirmación radica en que el ser humano como la propia vida es móvil, activo, y está marcado por una gran cantidad de factores que no le permiten limitarse a un concepto en el que se pueda aplicar determinados datos estadístico en el cual cambien variables. La investigación y el trabajo sobre el desarrollo humano han evolucionado desde su origen advirtiéndolo que existen cimientos fijos pero que debe continuar su investigación con el paso del tiempo y nuevos modelos sociales emergentes que plantean un modelo que es versátil continuamente. El concepto de desarrollo humano no responde a una encuesta de datos programados que determinen de manera fija qué es y qué no es el hombre. Esto desde luego no demerita los estudios e informes mundiales sobre las condiciones del desarrollo, que por otra parte ilustran estadísticamente realidades terribles necesarias de ver y saber y que hemos cotejado y estudiado para desarrollar este proyecto.

Ahora, cuando nos referimos a desarrollo humano, planteamos al ser humano mismo como un sujeto marcado por acontecimientos que interactúan con éste y que son de órdenes históricos, sociales, culturales, antropológicos, etc., que fluctúan de manera móvil y que responden a factores que tampoco son inmóviles como el medioambiente, la educación que las personas reciban, o el entorno en donde crezcan con las oportunidades que éste le pueda ofrecer. No se reconocen más límites que los que le puede imponer el hombre al propio hombre en el entorno en el que se desarrolle.

Por otra parte enfatizamos que enmarcamos el desarrollo humano en la búsqueda de un compendio que pueda ir más allá de clasificar inteligencias, destrezas, talentos o aptitudes clasificables. El abanico conceptual es amplio, como se ve, y eso nos ofrece la posibilidad de trabajar en un espacio eminente de acción que es a nuestro parecer donde el hombre debería desarrollarse.

Ampliado el concepto, el panorama puede abrirse sobre el objetivo que se busca al plantear que el desarrollo humano tiene que tener ahora en consecuencia una meta y un fin. Podemos unificar ese objetivo al que apuntamos para encontrar un lugar común; debemos trabajar en un suelo específico dentro de unas directrices medianamente comunes que no se disparen en mil direcciones. La dilatación del concepto y la delimitación del fin pueden resultar para algunos un tanto contradictorias, pero esto, es lo que ocurre cuando trabajamos con el factor humano.

Ese lugar, meta, proceso y fin, no puede ser otro que un ámbito en donde se procure el bien del hombre y la mujer, su progreso como seres en una muy amplia gama de variantes y su consecuente evolución como seres en el mundo. Allí convergerán en convivencia el fomento de los valores que les hagan estar bien y realizados en el transcurso de sus vidas, para que, como conjunto humano, se sientan bien en sociedad y como grupo.

Para alcanzar el desarrollo humano el ser humano deberá desarrollarse definitivamente en la acción del conocer y aprender. El mundo cognitivo debe

estar asociado a su vida, y el aprendizaje de datos y de herramientas para vivir y superarse en su infinita ignorancia tiene que destacarse para salir de esa oscuridad. Así mismo debe buscar en su existir desarrollar un pensamiento autónomo, independiente, capaz de solucionar la afrenta de la vida y sus problemas, para poder sobrevivir y consolidar el proyecto de su vida como meta y razón de su propia existencia. En este *proceso* de construcción hacia ese *fin*, en donde cada persona es un mundo y el mundo mismo un proceso en construcción interminable, su realización es la causa de su propia lucha y como bien nos lo recuerda Amartya Sen, en ese proceso tiene que existir el albedrío para poder optar, para poder escoger lo que queramos y consideremos haga nuestro propio desarrollo. En ese elegir debe desde luego existir la educación como derecho y como parte necesaria hacia ese desarrollo.

Para poder construirse el hombre y la mujer como proceso y como fin, necesitan entre muchas otras cosas de todo lo que les puede brindar la educación y la educación artística. Reiteramos el peso de la educación artística también como parte de ese *proceso fin*.

Así se enlazan el desarrollo humano y la educación artística. Sabemos de manera clara, como lo dice Pilar Díez del Corral en su tesis *Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano*⁴⁶, que la educación artística tiene tres características que comparten lugares comunes con el desarrollo humano cuando se aprenden: creatividad, inteligencia cualitativa e inteligencia representativa. La investigadora ha delimitado concretamente cada uno de estos campos.

Determinamos que el hombre y el arte tienen un campo enorme de vínculos que pueden leerse y apoyarse el uno en el otro de manera perfecta acoplándose, reflejándose, retroalimentándose, generando solamente dividendos positivos que hacen del ser humano algo mejor de lo que estaba antes de conocer o de profundizar en esta relación. La creatividad y el aprendizaje en las artes de manera concisa forman al ser humano si se enseñan especialmente desde la niñez, y sobre todo si se instruyen para despertarlas, dándole equilibrio al ser,

dándole la opción de representar el mundo, de simbolizarlo, de crear un sistema cultural de menor o mayor escala, personal o de grandes dimensiones.

El arte debe, sin lugar a dudas, favorecer sus facultades intelectuales como lo hace ciertamente, pero debe estar instaurado en el convencimiento de que es un soporte hacia su humanidad, hacia su sensibilización, hacia las muchas posibilidades que se dan en positivo con la mirada creativa y la estética.

Como ya se ve, lo que aquí nos importa es determinar cómo la educación artística implica para el hombre beneficios que pueden modificar y ampliar de forma efectiva ese desarrollo, avanzando en éste, para que sea superior el ser de forma integral y de esa manera la propia sociedad se pueda transformar.



74. Niños y adultos tenemos que alcanzar en nuestro *proceso fin*, el desarrollo humano. La educación artística y el arte nos pueden ayudar eficazmente a que este propósito se cumpla.

El arte va más allá del valor de la expresión, de la simbolización, de la metáfora, de la conceptualización, de la representación, de la comunicación, de la imagen primera y circunstancial. El arte se sumerge en la experiencia humana,

vincula al hombre a su tiempo. Y en este camino, se organiza en la sociedad y en sus organizaciones, se reinventa, se rebela, se explora a sí mismo, elabora una realidad, nuevos códigos continuos y formula elementos culturales que hacen en las sociedades nuevos órdenes e identidades. El arte sirve al hombre de mil formas posibles y puede cambiar su realidad con el tono que se imprima en su búsqueda, trabajo, quehacer y aprendizaje.

Por tanto, en la educación artística puede caber mucho, lo que ya se ha escrito, y que sabemos por fortuna, y nuevas formas de interacción social que directamente tienen que ver con la parte humana. Aquí entendemos porqué el desarrollo humano se hace otra vez y de manera evidente ante nuestros ojos dinámico, pero sumémosle a esto que la relación con la educación artística también lo es. Encontramos como ambas cosas avanzan de la mano y se retroalimentan entre ellas.

El arte es un eje de mediación social; cuando se mencionaban aquí las relaciones del arte y el hombre en las organizaciones sociales, esta idea queda mejor definida en su papel mediador.

El arte y el trabajo con el arte, tienen el poder de crear un sistema de cohesión, de reunión, de conversación y diálogo continuo, con ello el sentido de utilidad de las personas, su sentido de pertenencia, de descubrir y de encontrarse con la búsqueda de su identidad, hacen parte de un sistema de resarcimiento y resiliencia promovido por el arte. El trabajo psicosocial del arte plantea el reto de la integración, del cambio, de una nueva alternativa, en las cárceles, en los centros de desintoxicación, en la violencia de género o intrafamiliar, o con cualquier colectivo excluido o en riesgo de exclusión.

Así, si el arte puede afectar de manera tan positiva a las personas envueltas, nacidas, arrastradas o llevadas a múltiples tipos de problemáticas, imaginar qué puede hacer el arte en las personas que están lejos de estos problemas o en la mente abierta de un niño que crece, es sólo cuestión de evolución y goce de lo

que podemos presenciar ante nuestros ojos. Todo puede pasar allí y todo está dado en tan limpio y fértil terreno.

En la implicación de las artes con la parte social, avanzando un paso más allá, descubrimos como éstas de forma individual imprimen emociones. Espiritualizan al hombre en su aprendizaje, transmisión y ejercicio. La gestualización y expresión de los sentimientos humanos se dan. Se confrontan las emociones propias como las ajenas de una manera tácita incluso. A través del ejercicio del trabajo en la creatividad se erigen afinidades entre las personas y se produce comunicación que libera a la persona dando equilibrio al ser.

Desde luego que la educación artística tiene para los niños un papel fundamental de crecimiento a muchos niveles como los descritos que incluso van asociados al juego y que son determinante para formarle como un ser más integro. Es importante recalcar que el adulto puede canalizar y expresarse por medio del arte quizás retomando la oportunidad que no tuvo de niño. El arte colabora en la propia percepción del mundo y de sí mismos y de manera específica. Plantea la simbolización del entorno, desde el lenguaje en que denominamos cuanto nos rodea, hasta las emociones y todos los aspectos de la vida cotidiana plasmándola. El arte hace historia, cuenta el universo interior y exterior.

Creemos que las funciones del arte no son unas solas ni están ya dichas, ni definidas de manera total. En la creatividad y en el arte, hallamos razones de peso que son cotidianas que debemos desarrollar y que están al alcance de todos como el humor. Martínez Díez enfatiza,

El humor representa una actividad creativa del ser humano, puesto que lo risible no nace de las cosas sino de la misma persona. En el proceso creativo el humor ayuda en el aporte de soluciones diferentes y originales a los problemas. En estudios realizados por Torrance se ha demostrado que las personas que tienen mejor sentido del humor son los más creativos y que la escuela del humor induce a una abertura del pensamiento divergente.

(Martínez Díez, 2009, p. 2001)

Algunas de esas razones están desde luego delimitadas y confinadas por conveniencias de una sociedad que prefiere fomentar que haya individuos conformes a las realidades que ven y viven de gran pasividad. El arte y la educación artística tienen una amplia dimensión social, a través de éstos nos empoderamos de nosotros mismos y de lo que queremos hacer, ponemos a trabajar nuestros sentidos, y a reconocerlos. Si el arte opera con recursos materiales limitados, nos enseña a trabajar con lo que contemos; eso insta a nivel por ejemplo a aprender cómo sobrevivir, a buscar soluciones creativas para subsistir, a buscar y generar formas de representación y sistemas de comunicación que solo nos traerán ventajas.

Necesitamos extender como educadores una idea de desarrollo humano más allá del ámbito del aula en la educación artística. No es gratuito decir de manera contundente que el nexo imprescindible para que el desarrollo humano se logre también se establece con la creatividad y con la educación artística. Debemos comenzar más investigaciones fuera del aula y del currículo, establecer por ejemplo que nuestros actos cotidianos pueden mediar con las herramientas de una educación artística integral.

7.3 Educación artística en América Latina y España; un diálogo indispensable y preciso.

*La educación artística debe ser liberadora, debe prepararnos para saber
“habitar poéticamente la Tierra”*

Friedrich Hölderlin.

Para cerrar el presente capítulo, donde la educación artística demuestra tener esa fuerza necesaria e imprescindible para la transformación que proponemos, y donde tiene que estar entre los principales retos que enfrentemos -en tanto que la

educación ya es una de las soluciones y respuestas determinantes que plantea este escrito-, nos formulamos ahora establecer un diálogo necesario en el que trabajar, caminar e investigar, para poner en práctica en el espacio compartido entre el mundo que habita ese universo de relaciones y correspondencias de tantos órdenes, entre América Latina y España.

Nuestro propósito es un acercamiento en reflexiones, conceptos y referentes, matizados y explicados con ejemplos, que pueden exponer un enfoque particular del tema investigado. No se pretende ni se puede hacer aquí, una compilación detallada que recorra desde la Patagonia hasta México, y de toda la Península Ibérica, de hechos relevantes ni características detalladas de un estudio que pueda especificar todo lo que tiene este vasto tema entre políticas culturales, lugares, estamentos e ideas comunes sobre la educación, la educación artística el arte contemporáneo y la cultura en general.

Nuestro trabajo aquí es otro; partimos de revisar temáticas comunes e historiografías en un medio que consideramos común. Por tanto ésto es un diálogo y no una comparación; no se trata de determinar qué se hace mejor o no en este espacio geográfico de reciprocidad, sino más bien de revisar ciertos aspectos de cómo se trabaja y qué se ha hecho para el contexto de la educación artística y del arte contemporáneo en Iberoamérica, sin ningún tipo de paralelismo o comparación que categorice nada.

Tenemos que comprender que en América Latina y en España hay procesos, hechos y factores que dan lugar a concebir y coincidir en la educación artística en procesos distintos. No es por tanto un cotejo cualitativo lo que pretendemos emplazar, sino más bien un campo de conversación abierto que proponga un terreno por el que caminar, y un espacio de cavilación en donde en ambos lugares, con sus diversidades, se pueda exponer la importancia de la educación artística y del arte contemporáneo.

Diferenciamos entre América Latina y España algunos vértices existentes de tipo sobre todo histórico, que aunque parezcan fuera del tema tienen que ver

absolutamente con la educación, la educación artística y los procesos del arte contemporáneo. Para explicarnos, comenzaremos mencionando que la complejidad del tema latinoamericano radica en que la historia reciente y no reciente, plantea para el mundo de la creación y el arte, un modelo específico de trabajo en donde convivir con el subdesarrollo, o el estar todos los países del continente en vías de desarrollo, esto ya de por sí, bosqueja una mirada distinta al contexto europeo en que se inscribe España, siendo España a su vez, un caso distinto y particular en relación al resto de los países casi de toda Europa.

La conquista conllevó la lengua heredada y la religión, que se mezclaron con los dialectos y las creencias encontradas en la nueva tierra. Las tradiciones de lo propio y de lo foráneo se fusionaron hacia ambos entornos con el tiempo, en el encuentro de dos mundos. La fusión y la hibridación como fenómenos culturales después de siglos producen hoy un tipo de razones distintas y de andaduras diferentes en ambas geografías. La América española se fecunda en una historicidad distinta a la que puede tener el contexto español que a la vez ha tenido procesos históricos de gran complejidad a lo largo de los muchos siglos de andadura siendo en su idiosincrasia un territorio que contiene valores de identidad singulares y únicos.

En España, partiendo desde otro mestizaje con pueblos y culturas diversas que intentaron imponer su hegemonía, con una historicidad diametralmente distinta a la que tuvo el contexto de América Latina, el legado de los muchos siglos del mundo musulmán y otros acontecimientos históricos inciden en su cultura hasta hoy. Factores determinantes como la industrialización, las guerras de Europa, la adhesión a la Unión Europea y lo que ha significado en términos económicos, la democracia reciente y hechos concretos de orden social, político y económico que vivió el país, pueden determinar cómo se puede realizar el enfoque y la mirada de la necesidad de una educación artística de peso que pueda tener una implementación seria. Los mismos hechos explican a la vez qué ha sido de la educación artística en el suelo ibérico, desde luego estos sucesos están en el camino mismo del propio término educación, en el tratamiento que se le ha dado

incluso a nivel legislativo con cambios de programas y de ordenamientos desde el siglo XX principalmente. La educación su concepto, desarrollo y puesta en marcha precede por tanto los propósitos de la educación artística.

La historia de ambas geografías ha marcado los trayectos humanos y antropológicos en todo tipo de cuestiones; los antecedentes de las situaciones vividas son determinantes para comprender y abordar un terreno que parece lejano de nuestras temáticas, pero que están íntimamente vinculados con el trabajo, tratamiento, implementación, importancia, avances, e investigación de la educación artística a ambos lados del océano Atlántico.

Se entiende entonces, mirando ambas realidades, que aunque sean muchas las cosas que puedan unirnos y hasta cierto punto, se puedan entrever desde un mismo marco que nos define hoy como un territorio cultural común determinado principalmente por el castellano⁴⁷, la lengua que hablamos hoy cerca de 500 millones de personas en el mundo, los procesos del continente americano y del territorio español han caminado y caminan travesías concernientes a las características de cada lugar y son distintas en su pasaje. Pero si esta diferencia es obvia y existe como otras tantas, se precisa entonces de manera certera en esta investigación, más bien, un unir diferencias, acercar posturas y borrar prejuicios. La solución que formulamos está bajo el resguardo de lo que consideramos es el lenguaje del arte y las experiencias de la educación artística.

Determinamos el diálogo de esta forma: si nos amparamos en esta idea, vamos a crecer cultural y humanamente de manera enorme. Esta es una posibilidad de gran potencial, en donde podemos crear puentes y vínculos propicios para una gran cantidad de metas y de puntos positivos comunes, como pueden ser conceptos de ciudadanía, entendimiento, tolerancia y respeto, que son, entre otras cosas, muchos de los valores propios que trae consigo la educación artística y que son urgentes de transmitir en el territorio común del espacio iberoamericano. El enfoque que se debe trabajar por tanto, es de carácter constructivo e integrador, tiene que ser un cimiento de reconocimiento de diversidad cultural que anule ese oscuro resquemor que hay aún de lado y lado,

que sólo nos lleva a una situación de conflicto y de desconfianza aún hoy, necesario de superar. Se debe reconocer, materializar y poner en marcha el asimilar en la educación que un lado del continente, el colonizado, puede aportar y enseñar y aprender del lado colonizador y viceversa.

Las causas económicas hegemónicas aún de hoy, el sistema económico en que vivimos, las conveniencias sociopolíticas, o los ideales incriminados de todo orden que estereotipan a los ciudadanos, modelan una sombra que no necesariamente es la que queremos los habitantes de ambos lados, y que tampoco es la mejor. España debe mirar con respeto y entender el pasado y presente indígena de la hoy América pluriétnica, y de su enorme mestizaje que nos hace parte también de ellos, de una herencia española inocultable. Sin esa conciencia de superioridad que tienen a veces aún hoy algunas personas y sectores institucionales, de mirar con inferioridad al ciudadano latinoamericano como persona de segunda categoría, así mismo los latinoamericanos deben reconocer en muchas cosas, hechos, personas, valores, principios y activos de grandeza incalculable que posee el territorio español, su cultura y sus ciudadanos. Se debe, en general, enseñar y aprender de forma mutua, dejar de lado el resentimiento de los hechos del pasado y del presente, sin dejar de ver y entender el peso histórico de estas acciones. Pero sobre todo creemos que tiene que existir una amalgama de humanidad que nos haga mejores ciudadanos y personas. Entendemos que ésto es posible reconociendo al otro, reconociéndonos a nosotros mismos, hermanándonos, construyendo identidades que se afirmen como valores que no marquen diferencias sino que enriquezcan, trabajando en frentes que hagan del conjunto iberoamericano un espacio de concordancia, donde en la divergencia encontremos respeto por nosotros mismos en conjunto, donde el ser y la vida sean supremos a defender, a incrementar, a cuidar y a cultivar.

Retomamos el tema de la educación artística como producto histórico; nombramos la historicidad de ambos lugares como determinantes para abordar el problema. Los países de América Latina que hoy de manera autónoma trasiegan con la vida, tienen el influjo de la tradición europea, mezclados con sus propios

procesos y sus propios problemas que han desarrollado insertados en el tiempo. Así, no será lo mismo plantearnos un trabajo de educación artística específico para un colectivo de gitanos para trabajar en inclusión en un lugar de la geografía española, que trabajar en la inclusión de niños de la calle en Guatemala. Los problemas particulares que se encuentran en ambos lados, requieren un llamado urgente hacia el arte contemporáneo, a la educación y a la educación artística, como soluciones para atenuar los daños enormes y las dificultades que sufrimos en ambos puntos de forma específica.

Teniendo en cuenta lo anterior, no queda más que adentrarnos en el tema para hallar los lugares comunes para ambas geografías. En la educación artística, necesitamos que se asuma una relevancia definitiva que, dentro del contexto educativo, tiene que existir investigación y metodología sobre el tema, para llevarlo a un plano institucional determinado de forma concreta, y allí en su implementación y su guía, atender qué aporta al desarrollo humano, en lo cívico, lo social y temas fundamentales, en aspectos como la participación ciudadana y la convivencia.

Antes de exponer los casos, enfatizamos en que debemos formar profesionales en educación artística, que puedan transmitir en el territorio iberoamericano plasmar en valores que fomenten alternativas a problemas de gran envergadura común hoy; luchar contra la corrupción, limar desigualdades, crear cohesión de fraternidad y tolerancia, para que en los ámbitos educativos, culturales y artísticos exista un propósito de desarrollo desde una perspectiva humana en un escenario de trabajo común es posible con una formación concreta. Por otra parte, el énfasis y el desarrollo de todo cuanto implique un desarrollo cultural, debe ser determinante.

Las legislaciones en políticas públicas en educación artística y arte, deberán estar fundamentadas en acciones reales, renovar el currículo en el arte de manera continua, trabajar de la mano de las instituciones culturales, el implementar métodos de trabajo, planes de estudio de alta calidad en experiencias y en general, el efectuar y llevar a cabo cuanto se pueda de planes y gestiones de los

cuales podamos crecer, aprender, trabajar y retroalimentarnos en Iberoamérica, será una semilla que dará como resultado no solo un vínculo común de unión, sino que en cada lugar de un lado y del otro lado del atlántico, fomentará un cambio definitivo y transformador que puede tender a la unión en concordancia de ambos sitios.

La Carta Cultural Iberoamericana⁴⁸, y la Hoja de Ruta para la Educación Artística⁴⁹, como documentos y momentos fundamentales para institucionalizar, dar fuerza y visibilizar la importancia de la educación artística, la educación en el arte y la cultura en el espacio Iberoamericano, trazan puntos de trabajo conjunto que he mencionado y que vale la pena traer a este texto de forma ilustrativa para afianzar aún más la calidad de lo que he pretendido formular de manera puntual. Del Desarrollo de La Carta Cultural Iberoamericana, podemos extractar de forma sintética los siguientes señalamientos:

- Afirmar el valor central de la cultura.
- Incentivar la participación ciudadana mediante Consejos Locales, Regionales y Nacionales de Cultura, afirmados por la ciudadanía.
- Promover el reconocimiento creciente de las libertades y los derechos culturales como nueva dimensión de los derechos fundamentales.
- Difundir la idea de que los Estados son los principales responsables de la defensa de los derechos humanos y culturales, de las libertades fundamentales y de la democracia.
- Fortalecer la Institucionalidad Cultural Iberoamericana.
- Propiciar la comprensión de la cultura como factor de inclusión social y de gobernabilidad.
- Promover la inclusión de la cultura en los planes de desarrollo económico y social de cada país
- Fortalecer los marcos jurídicos y legales en el ámbito de la cultura
- Desarrollar y profundizar en los conceptos de interculturalidad, multiculturalidad, biodiversidad y descolonización cultural.

- Consolidar el diálogo intercultural entre las naciones y las subregiones de Iberoamérica.
- Enfatizar la participación activa, crítica, democrática y pluralista, cuya naturaleza se manifieste y encarne en el sentimiento de pertenencia a un proyecto común.
- Promover el respeto de las cosmovisiones y la capacidad de autodeterminación de las culturas Iberoamericanas (descolonización).
- Promover la inclusión en nuestras sociedades de los jóvenes, los discapacitados, los pueblos originarios y afro-descendientes, etc.
- Considerar el enfoque de género.

En relación a la educación artística en concreto nos reafirma de modo positivo esa idea que hemos ido esgrimiendo sobre el alcance de la importancia del trabajo en la educación artística más allá de los supuestos establecidos, y que ampara problemas de muy amplia relevancia social y política en el mundo contemporáneo:

Las diversas manifestaciones estéticas, así como la educación artística, pueden ser socios invaluable de las políticas y las realidades medioambientales. Es mucho lo que pueden hacer a este respecto los creadores audiovisuales y digitales, los compositores e intérpretes de música, los diseñadores y los escritores, los grupos de teatro, entre otros.

(Desarrollo de La Carta Cultural Iberoamericana, 2006, p.47)

Implica también el trabajo del artista como un educador que cumple un papel fundamental en la educación artística,

Una estrategia de circulación consiste en establecer un marco de colaboración entre los artistas y los programas de educación artística de las escuelas. Como estos actores están, en ocasiones, aislados, es necesario fortalecer los mecanismos que permitan a los artistas compartir sus ideas, proyectos y realizaciones con los estudiantes. Este vínculo tiene efectos muy positivos: promueve el intercambio entre generaciones y entre diferentes áreas artísticas, así como entre tradiciones y opciones artísticas diferentes, al tiempo que

fortalece una necesaria visión crítica de las artes y profundiza en los procesos de creación, desde la perspectiva personal y social de los creadores.

(Desarrollo de La Carta Cultural Iberoamericana, 2006, p.59)

7.3.1 Espacios comunes, caminos, cruces, temas y lugares para revisar en un mismo suelo común; Iberoamérica.

La ejemplificación y el conocimiento de los siguientes lugares y asociaciones puede servir para ilustrar porqué, ese espacio vital y común de reflexión puede generarse. Ubicados en el contexto contemporáneo avanzamos en configurar el salirnos del espacio convencional del arte, y de la pretensión llana de la educación artística.

Planeamos sobre una gran cantidad de temas y elementos que hemos propuesto en esta tesis como ejemplos de transformación y que aparecen aquí además, cimentando las nuevas bases de lo que entendemos debe ser un planteamiento más integral del arte, de la cultura, y de la educación artística; un lugar multidimensional insertado en el dinamismo de las problemáticas contemporáneas.

7.3.1.1 Inhotim.

El siguiente proyecto a describir y destacar es quizás uno de los ejemplos más interesantes de lo que se debería poner en práctica en muchos lugares del espacio Iberoamericano.

Recordemos algunos aspectos determinantes en la estética y la cultura del Brasil.

Brasil es voraz, y su arte es antropófago. Brasil come y se deja comer. Así lo indica la partida de nacimiento de las vanguardias artísticas de varias categorías en ese país, el Manifiesto antropófago, publicado por Oswald de Andrade en 1928. No es gratuito hablar del Brasil como un referente cultural, en las artes plásticas y visuales en la educación, en los movimientos sociales, en las humanidades, en la arquitectura y en tantos otros campos. Brasil es un centro de diversidad racial y cultural, de cruces de culturas, de la riqueza que genera la variedad, quizás a ello se deba la enorme producción artística que tiene el gran país de América Latina con casi 200 millones de habitantes. En cuanto al arte y a la educación artística, en el siglo XX y en lo que llevamos del XXI, el país ha marcado tendencias, influencias y aportes que han servido al resto del continente y del mundo. Se puede afirmar sin dudar que siempre ha estado en la vanguardia. El arte contemporáneo tuvo una explosión vital y definitiva con artistas como Lygia Clarck, Lygia Pappe, Elio Oiticica o Cildo Meirelles entre otros. En la educación artística, se ha reflejado la producción plástica y cultural como no podría ser de otra forma. El sistema *arte-educación*, es parte de la educación básica obligatoria.

Hay investigación, preparación académica y docente, que forma en muchos niveles arte-educadores. En general el tema de la educación artística se ha institucionalizado y popularizado teniendo peso, importancia y reconocimiento.

En el estado de Minas Gerais, cuya capital es Belo Horizonte en la región sudeste del Brasil se encuentra ubicado Inhotim, en la ciudad de Brumadinho.

Su historia es la siguiente: Un empresario de nombre Bernardo Paz en la década de los 80, en Minas Gerais, su lugar natal, decidió exhibir su colección de arte contemporáneo en una hacienda que poseía. Allí en la ciudad de Brumadinho, junto con su amigo, un célebre arquitecto paisajista llamado Roberto Burle Max, crearon un proyecto de jardín botánico museo. El resultado se encuentra lleno de especies autóctonas, más de 4000, se ha convertido en la colección de palmeras más grande que existe, y ya por este dato nos podemos dar cuenta de la importancia y características del lugar: está en pleno trópico donde

de la biodiversidad es rica en abundancia. Paz asumió abrir al público Inhotim, como se denominó al espacio, en el año 2006 al público. Y lo que pasó a continuación casi no lo podía ni creer él ni su esposa, la artista plástica Adriana Varejão. Hoy Inhotim, es el museo de arte contemporáneo más visitado de Brasil, y es el centro de arte al aire libre más grande de América Latina.



75. Adriana Varejão.

Este *lugar-experiencia* adentra a las personas en el terreno de la mezcla de la naturaleza y del arte contemporáneo. Todo es un recorrer de formas naturales y artísticas, de relaciones, de contrastes, de inmiscuirse con un entorno “sui generis” particular y único.

Son más de 500 obras de arte de 100 artistas de 30 países que invitan a una conversación con la diversidad del arte de tantas latitudes, al reto al que se enfrentan los artistas en la creación que dialoga con la naturaleza, que la respeta, que la defiende. Podríamos nombrar a muchos de los artistas que han sido invitados a instalar sus obras en Inhotim, muchos de ellos, conocidos en las

esferas artísticas de hoy. Una parte de eso nos parece relevante en términos museográficos sobre todo, pero queremos verdaderamente hacer hincapié en la parte que nos interesa más de este proyecto de fusión de naturaleza, arte y vida; la vida de la gente. Nos interesa resaltar cómo Inhotim es un ejemplo de los alcances de la importancia del arte y la educación artística para las sociedades y para los individuos, para enlazarlo como bien lo requiere este capítulo, con la educación artística y como ejemplo de práctica de educación y desarrollo cultural indispensable en el espacio Iberoamericano.



76. Inhotim.

Desde sus inicios hubo una clara preocupación por lo social y por el factor humano. De nada serviría este oasis de belleza, exotismo y arte si fuera una experiencia para élites reducidas. Inhotim emplea a muchas personas de la zona, desarrolla proyectos de inclusión social con la comunidad de Brumadinho, y da capacitación a sus propios trabajadores. Es un aula también, que agrupa y cohesiona a la mencionada comunidad en talleres y cursos. Pero las cosas van más allá: Inhotim cuenta con diversas áreas que ratifican el valor de este proyecto. Entre ellas están el área de Inclusión y Ciudadanía, que trabaja en

ejercicios de experiencias en la diversidad social y cultural de forma participativa, por medio de programas desarrollados con los habitantes de las poblaciones cercanas. La vida de los ciudadanos aledaños, se ha insertado en un círculo de trabajo comunitario que ha generado Inhotim con grupos sociales, pequeños empresarios e instituciones gubernamentales, haciendo de lo cotidiano un motor que gira con más fuerza y que está cohesionado en lo económico, lo social, lo cultural, lo político, y lo educativo. Se da un accionar comunitario colectivo, que ayuda a la propia estima de los habitantes de la región que reconocen su patrimonio histórico, natural, inmaterial, material. Esto ya es un acto educativo en sí.



77. Esculturas y paisajes en Inhotim.

Contando por un lado con un centro de educación ambiental se tiene como objetivo sensibilizar a la sociedad que habita el lugar y a los muchos visitantes extranjeros que visitan el centro sobre ecología, medioambiente y conservación

de la naturaleza. De esta rama hay toda una puesta en marcha educativa que trasciende una simple clase: se da una interacción con el paisaje, se reflexiona sobre éste, se trabaja de manera directa con lo que se ve, se siente y se experimenta. Este programa tiene como meta también, fomentar la creatividad, la diversidad, la formación crítica del sujeto y su interacción con el entorno en el que se inserta, demostrando que es un espacio integral y crucial para la vida. Y este lado se enlaza con la parte del arte.

Así, en otro punto, de forma autónoma y complementaria al medioambiente, el centro de arte y educación de Inhotim, se propone trabajar en la discusión y la comprensión del arte por medio de las muchas obras que forman la colección, ya sea en



78. Niños trabajando en un taller en Inhotim.

salas, en espacios informales o al aire libre, en una relación que a la vez es una incitación a descubrir y a relacionarse con la arquitectura contemporánea que contiene el lugar. Esa discusión y ese revisar el lenguaje del arte está canalizado

por la vía de la educación artística como no podía ser de otra forma, que se empodera como una herramienta fundamental de socialización, de educación, y de acción. A través de programas diseñados entre talleres, seminarios, charlas, visitas y actividades de diversas índoles para todas las edades, y para diversos colectivos, se hace una inmersión que acerca el arte a la gente, y que acciona el arte como mecanismo de reflexión, de trabajo, de relación. Es un aprendizaje fuera de la escuela, en la interdisciplinariedad.

Las escuelas pueden elaborar sus visitas o bien trabajar, aprender y participar en las actividades que tocan temáticas sobre fotografía, reciclaje, temas botánicos, conciencia medioambiental, sostenibilidad, biodiversidad, museo, ciudad, arquitectura, y desde luego sobre las obras expuestas, los artistas, el trabajo con éstos, o las muchas cosas que podemos aprender sobre el arte contemporáneo y sus temáticas en todas las edades de nuestra vida, para impulsar la creatividad, la pluralidad, la formación crítica del sujeto y su interacción con el entorno en el que se inserta, demostrando que es un espacio integral y trascendental.

Se fomenta además al maestro y al artista-maestro como medio para vincularse con el ámbito; se fomenta la investigación en procesos de mediación y preparación de proyectos para diferentes oportunidades educativas. El artista y el educador siendo a veces uno solo, se preparan como agentes activos públicos culturales, que actúan como un fermento para la transformación en el ámbito individual y colectivo. El artista, el educador, y otros profesionales, pueden entonces formarse no sólo en temas de arte, sino en botánica, en especies, y en muchos otros saberes.

Este macro proyecto de arte, vida y Land Art, es un antes y un después en mirar la importancia del arte y de la educación artística contemporáneos. Es un lugar que ha cambiado la idea del espacio del arte contemporáneo y se constituye como una llama que alienta la sed de América Latina y del Brasil hacia la desmarginalización.

7.3.1.2 Enter-Arte, abriendo un espacio para renovar la concepción de la educación artística en Madrid.

Se trae a este diálogo a un colectivo de educadores de distintos niveles de educación en España, el colectivo creativo Enter-Arte, como una evidencia necesaria del trabajo que deben ejercer en la sociedad movimientos alternativos que den fuerza al trabajo de la educación artística, relacionando, convocando, reuniendo y agrupando a las personas con el arte, en un espacio que no sea necesariamente convencional e institucional sin dejar de tener siempre presente la importancia del aula como lugar de aprendizaje indispensable.

Enter-Arte es un equipo de trabajo del Movimiento de Renovación Pedagógica “Acción Educativa”⁵⁰. Desde 1998, año en que nació, se propuso generar mecanismos que promovieran la reflexión, la investigación y el desarrollo de proyectos artísticos y de creación plástica en el aula y fuera de ésta, invitando a padres y a quien quisiera acercarse a participar. Es un espacio de acción, y pensamiento multidisciplinar para educadores, gestores, artistas, comunicadores y otros profesionales, que se inició por el empeño de un grupo de docentes que vio la necesidad de involucrar el arte de otra forma en la escuela, trasladando el trabajo plástico y artístico así como la educación en el arte con los niños y niñas a un papel de más importancia social, humana y cultural en la Comunidad de Madrid. Interesados en mirar nuevas realidades, el implicarse con el propio arte que ofrece la ciudad, los lenguajes visuales y plásticos a desarrollar en la escuela, la importancia de indagar en lo circundante, la interdisciplinariedad, el trabajar en metodologías no convencionales en el aula, se dieron a la andadura.



79. Imagen de la exposición *Ser en el tiempo* del grupo Enter-Arte realizada en el Museo de América.

Sus inicios se esbozaron en el trabajo del arte infantil en los museos. Y fue precisamente un museo que trata el mundo de América Latina quien les abrió las puertas a los primeros talleres, exposiciones y trabajos públicos, el Museo de América⁵¹ de Madrid. Es ésta precisamente una de sus líneas de trabajo, la relación con los espacios e instituciones culturales, principalmente el museo, como zona de resonancia de trabajo que es definitivo, que agrupa y que da soporte social y cultural para su trabajo. El Museo les proporcionó sus salas desde el año 2000 al 2002 para exponer sus primeras muestras⁵², y diversos centros culturales de la Comunidad de Madrid -especialmente el Centro Cultural Tomás y Valiente de Fuenlabrada-, se han interesado también en darles voz y apoyo, colaborándoles con espacios donde exponer los trabajos realizados durante estos años.

Sin embargo el trabajo del museo ha sido la salida de un proceso que se desarrolla en el aula. Es el trabajo en las aulas, el que explora a un mundo de posibilidades creativas en donde se pueda innovar en proyectos de arte y en procesos y experiencias transformadoras. Es allí precisamente donde nacen las ideas, propuestas, y las líneas de trabajo, que llevarán a cabo durante el curso

escolar. Éste es el paso previo para poder tocar la puerta a exponer estos procesos en el espacio del museo.



80. Imagen de la exposición *Intersecciones* del grupo Enter-Arte. en Centro Cultural Tomás y Valiente Fuenlabrada, Madrid. 2008.

En las reuniones que se realizan siguen un calendario de cuestiones comunes y directrices de trabajo donde se determina qué temáticas se seguirán, qué artistas se pueden trabajar, cómo puede ser la mejor metodología de trabajo a emplear, para que cada docente recoja la información y comience a trabajar con sus grupos de niños y niñas.

Esta gestión de lo particular a lo general y viceversa, contiene el tinte de una propuesta común que se interpretará en cada escuela, instituto o facultad de forma distinta y autónoma como es lógico en la pluralidad. Posteriormente habrá que recoger las experiencias de lo inicialmente estipulado con miras a lo que lleve el final en una exposición, bien sea como se mencionó en un museo, centro cultural o en el propio centro educativo, pero teniendo siempre presente que el

proceso es fundamental en la educación artística. Eso que pasa en el tiempo del trabajo, de todos los días en el aula.

La investigación, es otra pauta importante para el grupo; en cada trabajo y en cada proyecto, se pueden determinar nuevos lineamientos qué seguir, qué reforzar, qué investigar. Una idea que puede sintetizar el trabajo de Enter-Arte son algunos parámetros definidos por uno de sus principales artífices, Javier Abad:

- Todos, también los niños y adolescentes, tienen derecho a participar del mundo artístico y cultural de su entorno.
- La escuela es el contexto óptimo para potenciar actitudes de curiosidad, disfrute y respeto hacia el arte y los museos.
- El artista contemporáneo es un modelo de libertad para la expresión infantil y juvenil.
- La metodología empleada con el alumnado, es clave para el buen desarrollo de cada proyecto: interesan más los procesos que los resultados.
- Los museos y exposiciones son referente para proyectos artísticos interdisciplinarios y globalizados.
- El encuentro con otros profesionales de la creación es un aliciente para la investigación de nuevos lenguajes expresivos en el aula.
- La participación de toda la comunidad educativa es un catalizador de la investigación docente.
- La exposición de los trabajos del alumnado, generador de procesos de motivación, experimentación y creación artística y no como un fin en sí mismo.
- La formación permanente del profesorado es un estímulo para la innovación educativa.

Otro pilar fundamental del grupo Enter-Arte, Carmen Muñoz León, quien pertenece a la escuela infantil de Fuenlabrada en Madrid “La linterna mágica” describe y comenta su experiencia en los proyectos de arte con niños de 0 a 3 años acercándolos a la experiencia artística, a través de la mirada, la experiencia y la comunicación. Para ella, la educación artística tiene que encontrarse en la experiencia cotidiana de los niños. Es desde la mirada de ellos, desde su forma de descubrir e intervenir con la materia, de lo que hay que partir. Se puede decir que cuando hay un educador sensible a estas experiencias y que facilita estas actividades, hay entonces, niños y niñas que desarrollan capacidad de descubrir, expresar y comunicar. En sus propias palabras, la docente nos narra que han desarrollado experiencias que podían resultar, en principio, complicadas para los niños pero tratan siempre de estructurar las actividades desde la experiencia infantil. De esta forma y en primer lugar, y una vez definida la idea, dejan que los niños muestren lo que son capaces de hacer.

Sin ser parte formal del grupo Enter-Arte, traemos por último la experiencia del profesor Juan Carlos González Mohino-Barbero quien plantea la educación artística, como aquello que hace que se equilibre el curriculum académico y puede formar una persona de manera integral. La visión múltiple ante un problema, aportando diferentes soluciones, hace que se trabaje el espíritu crítico, la libertad y la capacidad creativa que parece tan peligrosa para algunos en la actualidad. Se desarrolla el trabajo de la emoción tan olvidado en una época en el que la tecnología aporta todo el conocimiento en tiempo exprés pero sin embargo no se fomenta el espíritu crítico para poder gestionar tanta información.

El profesor desarrolla en la actualidad un trabajo en educación artística centrado en el teatro. El proyecto de "la troupe inestable", aglutina a toda aquella persona de la comunidad educativa que siente curiosidad por el teatro. No es una asignatura reglada del instituto y solo necesita del compromiso del que participa. Elige el teatro como arte que aglutina a todas las artes pues no considera una separación en los lenguajes artísticos, sino más bien su complementariedad. En el proyecto participan alumnos, profesores, personal no

docente y se destaca por el trabajo en equipo. Es un proyecto hecho de la suma de esfuerzos, ilusiones y la capacidad de creer en un mundo mejor basado en la cooperación, en el interaprendizaje y en la diversidad.



81. Proyecto del laboratorio de Imagen del I.E.S. "La Arboleda" del profesor Juan Carlos González Mohino-Barbero..

En este texto investigamos lugares tan lejanos y diversos como ha sido posible; ejemplos en contextos muy distintos, que aunque parezcan imposibles de combinar, tienen todo el potencial para aprender unos de otros y para reflejarse aprendiendo de las experiencias mutuas que desarrollan. El proyecto de Inhotim, se desborda en todos los sentidos posibles en recursos de toda índole que van desde lo económico, lo humano, la morfología del terreno en que está hecho, y la monumentalidad del arte contemporáneo que está reflejado en las obras de los artistas contemporáneos de mayor resonancia mundial. Inhotim plantea un espacio particular del paisaje que ofrece la geografía del Brasil en una apuesta muy bien fundamentada y estructurada con proyección social, cultural, humana, educativa, medioambiental etc. Enter-Arte y los casos puntuales de los docentes

Carmen Muñoz León en la escuela “La linterna Verde” y Juan Carlos González Mohino-Barbero y su proyecto de educación artística y teatro, tienen el sabor del trabajo cotidiano en el compromiso firme de lo que da la convicción que se asume con la educación artística, trabajando desde cada aula. Pensamos que desde este tipo de trabajos y ejemplos de menor repercusión mediática sus ejercicios, labores y talleres, son capaces transformar la sociedad hoy. Enter-Arte representa la labor silenciosa de un grupo de educadores, artistas, padres y alumnos que creen en las vías del arte como determinantes para modificar la realidad vigente.

Intencionalmente decidimos poner ejemplos de gran disparidad. Ninguna propuesta es mejor que otra y ambas correspondan a contextos específicos que las hacen grandes en su ambiente y sus características, aportando y ratificando la importancia de la educación artística de manera magna. No se es mejor por tener muchos kilómetros de extensión para trabajar en procesos educativos y artísticos, ni peor por partir de una charla en el aula de un barrio. Paradójicamente, el mundo desarrollado es más modesto si se puede pensar en términos materiales y el mundo subdesarrollado atropella con fuerza en su propuesta aquí. Ambos lugares espacios y proyectos, Inhotim y Enter-Arte son importantes y determinantes para ambas sociedades y para el conjunto Iberoamericano.

Pensamos que se hace necesario en el espacio iberoamericano mirar de esta forma, pero sobre todo, se hace indispensable que existan terrenos, lugares, esferas, propuestas, colectivos, y todo cuanto pueda remover e implantar en donde no los haya, cuanto pueda acercar el arte a las personas y las involucre con su vida. Se hace indispensable investigar, documentarse, y recoger propuestas didácticas que compartir. A pesar de las economías, se tiene que poder conseguir financiar proyectos de calidad, implantar políticas educativas consistentes, reenfocar las pedagogías, y sobre todo instaurar un pensamiento y una reflexión que ponga sobre la mesa el entender que todos los problemas actuales, y el problema humano en sí, se puede tratar y trabajar a través de las connotaciones, procesos y salidas del arte en la educación. Todo lo que tiene que ver con lo

humano corresponde a las lides del arte y que si trabajamos en éste, nuestras sociedades en el conjunto Iberoamericano se podrán transformar de manera paulatina.

De manera consecuente el tema del artista revisa su tratamiento a nivel social como ese vehículo que desmenuza el lenguaje del arte para traducirlo en obra.

La educación artística, imprescindible para la transformación pensada se relacionará con el desarrollo humano. Sus contextos en América Latina y España, configuran una conversación bilateral de territorios comunes, vías, cruces, y temas a revisar de lado a lado en el entorno Iberoamericano actual.

Conclusiones

Las conclusiones que presentamos a continuación se constituyen como el resultado de la presente investigación. Las catalogamos como las alternativas y respuestas a los cuestionamientos señalados, así como a la hipótesis formulada tras el análisis, proceso investigativo, reflexión y desarrollo de la propuesta que dio origen a esta tesis.

Nuestro objetivo general ha sido el de revisar nuestro contexto actual y determinar cómo, mediante una mirada comprendida desde los ámbitos estéticos y educativos y lo que éstos conllevan; que la complejidad de los problemas que exponemos, se pueden modificar para generar una transformación social.

Para ello, hemos buscado exponer la importancia de revisar nuestro contexto vigente, reconociendo y partiendo del hecho que consideramos, debe ser una transformación necesaria, debido a que percibimos en el medio social y humano problemas de gran complejidad, en un mundo oscurecido por las dificultades con las que conviven el hombre y la mujer de hoy. Hemos profundizado en una multiplicidad de dificultades que consideramos nos atañen a todas las personas, educadores, artistas, pensadores, políticos, trabajadores. Hemos deliberamos al respecto sobre lo que sucede, preguntándonos qué podemos hacer desde nuestro quehacer como artistas y educadores.

Hemos revisado el contexto contemporáneo para poder llegar a un proceso transformador y esto no ha sido una meta sencilla. Hemos tenido que valernos en cada problema concreto, de una estrategia investigativa que pudiera darle un giro a cada una de esas adversidades para revisarlas, y poder pensarlas de otra forma. Para ello, hemos investigado y explicado los problemas; paralelamente hemos expuesto de forma crítica lo que nos habíamos preguntado, cómo se podía redirigir nuestra mirada o sobre qué había que reparar, reflexionar, actuar y determinar en lo que considerábamos importante en nuestro proceso transformador. Vistos los problemas, desde las perspectivas del arte y la

educación, hemos concluido que con una actuación consecuente a lo que pensamos y desarrollamos respeto a las materias descritas, esa transformación social es posible. Esta conclusión se determina a partir de lo que hemos buscado en el objetivo general.

Entre los objetivos específicos que nos habíamos señalado, queremos ahora examinar qué ocurrió con éstos, tras el proceso investigativo y corroborar qué de lo planteado como meta, llegó a darse y qué no. Hemos señalado la búsqueda e importancia de los planteamientos éticos que subyacen en los temas propuestos para la investigación, y hemos comprobado que el desconocimiento del potencial ético que existe, conlleva a problemas surgidos de su carencia; el origen de muchos de los problemas que mostramos sale de la conducta humana y son producto de un proceder muchas veces carente de una conciencia ética.

1. Analizar ciertos aspectos de la complejidad del mundo contemporáneo desde una perspectiva establecida por la educación y el arte.

Situados desde este entorno, hemos establecido la necesidad de relacionar lo que pensamos, como son las capacidades transformadoras de la educación y el arte, frente a esa realidad invadida de conflictos de diversos órdenes, con el fin de investigar cómo hacer frente a esa realidad con la que no nos encontramos conformes. Sobre importancia de las acciones que se pueden llevar a cabo desde la educación y del arte, y junto con las alternativas que constituimos en el tema sobre el desarrollo hacia la transformación social, hemos formulado la pertinencia desde nuestro campo de pensamiento y acción, hacia las mencionadas problemáticas vigentes, evidenciando que, nuestras líneas de investigación tienen absolutamente que ver con aquello que podemos hacer desde nuestras disciplinas, para poder producir ese cambio que buscamos.

2- Configurar la investigación, en-educación, desarrollo y arte-, y sus relaciones de conceptos desde una perspectiva crítica.

Para poder lograr desarrollar esta idea, hemos necesitado de un marco teórico en el proceso mismo de la indagación éste se fue creando. La relación de conceptos que hemos buscado y explicado en cada capítulo, fue hilando ese marco dentro del proceso progresivo del desarrollo e investigación de los temas, determinando una base firme que ha constituido una respuesta alternativa para los cuestionamientos formulados, fundamentando el espacio teórico desde el que pensamos y vemos posible la transformación social. Hemos creado un mapa de ideas que tras un proceso investigativo que pudiera convertirse en un terreno de conocimiento. En el espectro ambientado en las historiografías presentadas, las experiencias, los ejemplos, las teorías, y los datos, hemos establecido relaciones de conceptos que se pudieron conectar, desarrollando temas que se empezaron a tejer como relaciones conceptuales. Hemos visto la necesidad de revisar nuestro contexto de hoy; ese bosque creado por medio de las relaciones investigadas, formula y señala un espacio diseñado para la transformación social.

3- Documentar y referenciar el trabajo de un grupo de artistas y pensadores, evidenciar cómo sus obras indagan y se basan en hechos que marcan nuestra época.

Nos hemos fijado como otro objetivo, documentar y referenciar el trabajo de artistas y pensadores de los siglos XX y XXI, para reconocer cómo sus obras versan sobre los hechos que han marcado y sellan nuestra época. Como se ha demostrado con sus historiografías, sus obras plantean problemas propios del lapso de tiempo que hemos elegido, para transformar la mirada de las personas por medio arte. La coherencia de estos creadores, cuanto han hecho y hacen, radica en que son un espejo vivo de lo que ocurre a nuestro alrededor. La pertinencia de los problemas estéticos contemporáneos con las problemáticas que involucran al hombre y al mundo nos llama a pensar y a cavilar hoy, cómo afrontar y desafiar las hecatombes que vivimos.

Hemos comprobado que en el tema del arte son muchos los rasgos éticos importantes que emergen, se tocan, y se establecen para las sociedades. Las obras

de arte y los artistas que presentamos, así como los proyectos que investigamos, tienen de eje común el noble propósito de provocar una reflexión, de alertarnos sobre realidades complejas de las que somos partícipes, para humanizarnos frente a éstas y tomar acción o por lo menos una determinación sobre como pensamos las cosas. Si nuestra meta ha sido propiciar una exhortación de carácter ético por medio del arte, podemos concluir que se llevó a cabo estableciendo un panorama de ideas que depara mirar los problemas planteados desde una perspectiva transformadora.

De manera concreta, podemos mencionar elementos que hemos tomado desde el pensamiento de la teoría crítica, y de la pedagogía crítica para reflexionar y cuestionarnos en la mirada que tenemos del mundo. Las ideas de Hanna Arendt sobre la educación son también herramientas con tintes éticos instaurados desde sus propias experiencias que podemos emplear en nuestro trabajo como educadores, que sin lugar a dudas confieren un marco justo a la manera en que pensamos la educación. Son muchas sin lugar a dudas las enseñanzas que nos deja esta parte encuadrada por un claro marco filosófico, que pretende alertar y despertar al ser humano sobre las consecuencias graves de sus actitudes y formas de posicionarse frente a otros hombres y mujeres, y el mundo.

4- Trabajar temas y elementos circundantes a los ejes principales: los derechos humanos y la paz, la importancia y utilidad de la memoria histórica vista desde el arte, la desatención al medio ambiente en los procesos educativos y creativos, y el desarrollo sostenible.

Se suma a nuestras conclusiones puntualizar el objetivo que enunciamos acerca de la importancia de indagar alrededor de los temas que definieron la investigación, educación, desarrollo y arte. Hemos hablado sobre temas circundantes a éstos, determinados como claves para poder reforzar la propuesta contenida en los tres ejes que proponían la revisión del contexto actual hacia la

transformación requerida. Hemos podido evidenciar que estos ejes de trabajo demuestran por qué sus análisis plantean una salida hacia la meta ya mencionada.

Educar en los derechos humanos y en la importancia de la paz, reiterar la relevancia de la memoria histórica vista desde el arte, estructurar un alegato frente al problema medioambiental que se configure desde de la educación artística, hemos podido comprobar que pueden advertirnos, sugerirnos, y llamarnos la atención de lo que son e implican tales cuestiones, para dirigir nuestro discernimiento acerca de éstos, y actuar en consecuencia.

5- Analizar la importancia de la educación artística

Otro de nuestros objetivos ha sido comprobar la importancia de la educación artística; mostrarla como relevante y demostrar que sus posibilidades y utilidad van mucho más allá de las tareas que se le adjudican frecuentemente. Si de algo estamos seguros y podemos concluir con firmeza, es la certeza de que la educación artística abarca una gran cantidad de campos en los que puede y se debe trabajar. Lo que puede brindarnos es terminante para configurar la educación hoy. Lo demostramos relacionándola con los estudios para la paz, el cuidado del planeta, y en el desarrollo sostenible. La educación artística es verdaderamente necesaria como herramienta para percibir la realidad, tiene el matiz de la creatividad que le confiere propiedades únicas que no tienen otras materias. Tratar el mundo y sus problemas desde la educación artística es una herramienta de transformación social. Educar en ella, supone invertir en una educación que mira al mundo desde una perspectiva que confiere habilidades y destrezas de gran utilidad para sortear dificultades, que propone salidas creativas a situaciones complejas y que dibuja elementos de órdenes tan importantes como la socialización o el respeto por el otro y su condición cualquiera que ésta sea. En esta medida la educación artística cambia y transforma la realidad.

6- Edificar un diálogo entre dos mundos, el espacio iberoamericano.

Hemos planteado la posibilidad de un diálogo entre dos mundos que hablan la misma lengua, como es Iberoamérica. Nuestro propósito ha sido demostrar y evidenciar que en este espacio compartido, existen elementos importantes para el trabajo en la educación artística y plantear que cada uno puede aprender y tomar ejemplo del otro. Pero sobre todo hemos querido establecer una conversación, un intercambio de ideas y pareceres que reforzará los lazos que nos unen a ambos lados del Atlántico, para concluir que bajo esta forma de pensar, de cohesión, podemos obtener un gran provecho que incite también a un cambio social más global. Unirnos, limar asperezas, compartir experiencias, olvidar el peso histórico todavía presente, y tomar acciones en nuestras sociedades con el arte y desde el arte, con la educación y por la educación. Determinamos cómo, no solamente es posible, si no que podemos concluir también que esta forma de relacionarnos por medio de los instrumentos del arte y la educación artística, aportan y abren al ser humano y a la sociedad beneficios y logros alcanzables y reales que debemos fomentar y en los que debemos constantemente investigar y trabajar.

7- Crear un mapa de ideas como terreno de conocimiento que sirva de respuesta a los requerimientos fijados.

El objetivo final que hemos planteado ha sido despejar la hipótesis formulada en la investigación. Esta versaba sobre la degradación paulatina que convive con el ser humano contemporáneo, desde perspectivas encontradas en la educación, el arte y un concepto de desarrollo preciso, que pueden ser alternativas hacia una transformación social. Para ello hemos creado el mapa de un bosque que creemos hoy indispensable para revisar nuestro contexto, hoy.

Todas las relaciones de conceptos que hemos logramos trazar se han podido definir por tener como elemento común un fondo en que se muestra un cambio en una situación precisa explicada. Hemos hablado del arte y al respecto hemos relacionado sus connotaciones y posibilidades, así como las de la educación

artística, dejando claro que valernos del arte y la creatividad ofrecen soluciones para problemas de gran envergadura.

En nuestro concepto de desarrollo humano y sostenible, muy enfatizado en el actuar del hombre y en el atajar el problema vergonzoso y peligroso del cambio climático, la destrucción del hábitat y del medioambiente, concluimos que si no se piensa, actúa y se toma conciencia de la gravedad de los acontecimientos que pasan, seguiremos en una línea que nos llevará al fracaso como seres, en un mundo abocado al desastre y la tragedia.

8- Despejar la hipótesis de la investigación interrelacionando los conceptos, asociando las ideas de la pregunta central formulada, si es posible dar respuesta a los requerimientos fijados:

En la hipótesis decíamos: “Implicados en la realidad contemporánea podemos percibir cómo la educación, el arte y un concepto de desarrollo preciso, pueden ser alternativas hacia una transformación social.”

Consideramos que hemos despejado la hipótesis en base a las explicaciones que hemos expuesto. En los contenidos que hemos investigado, se han puesto de manifiesto argumentos imprescindibles para formar y reflexionar en valores como justicia, solidaridad, respeto por la diversidad y la equidad, el pensar en el otro, el formar en la autoestima, en la sensibilidad y en la creatividad; en todo estos conceptos alternos a los temas principales de investigación, la educación y en especial la educación artística, han sido un peso enorme como variables de acción y propuestas hacia la transformación. Comenzamos y concluimos que sin educación nada puede conducirnos hacia adelante y esa educación debe circunscribirse en un universo de alternativas y dinámicas constantes, que en los conceptos y contenidos investigados se constituyen como una clave para repensar la realidad.

En esa gran tarea que miramos hacia a los problemas grandes del mundo, el proyecto pedagógico que presentamos de hoy tiene que ser alimentado, cuidado y desarrollado con miras a que cada vez se amplíe y sea mejor y sirva a todas las personas, desde lo magno a lo cotidiano, para que la educación se convierta en otra cosa distinta a lo tradicional que conocemos y experimentamos. Es evidente determinar y concluir que la educación y el arte son imprescindibles para una mejora y transformación social.

Notas del texto.

¹ La teoría de los fractales fue desarrollada por el matemático polaco Benoît Mandelbrot en 1975. Muchas de las formas de la naturaleza son fractales: un copo de nieve, la rama de un helecho, una caracola, un brócoli, etc. Muchas especies de la naturaleza son fractales. Plantean un orden dentro de un caos. *Los fractales constituyen un sistema descriptivo y una metodología para una investigación que acaba de empezar. También pueden ser una imagen de la totalidad. En las próximas décadas los fractales sin duda revelarán más acerca del caos oculto dentro de la regularidad y acerca de los modos en que la estabilidad y el orden pueden nacer de la turbulencia y el azar subyacentes.* (Peat & Briggs, 1991).

² Como es el caso del Opus Dei: La Prelatura de la Santa Cruz y Opus Dei, institución perteneciente a la Iglesia Católica. Fue fundada el 2 de octubre de 1928 por José María Escrivá de Balaguer, sacerdote español canonizado en 2002. El término latino «Opus Dei» significa «Obra de Dios».

³ La Organización del Tratado del Atlántico Norte OTAN, en inglés NATO (North Atlantic Treaty Organization), denominada igualmente como la Alianza del Atlántico o del Atlántico Norte es una liga militar intergubernamental basada en el Tratado del Atlántico Norte firmado el 4 de abril de 1949. Constituye un sistema de defensa colectiva en la cual los estados miembros acuerdan defender a cualquiera de sus integrantes si son atacados por un agente externo. Está integrada por 28 países.

⁴ La figura de José de Saramago proyecta la de uno de los mayores escritores que han dado las últimas décadas. Nació en Azinhaga, Portugal, en 1922 y murió en Lanzarote, España, en el 2010. Ganó el premio Nobel de literatura en 1998. Ha sido traducido a numerosos idiomas. Su calidad de escritor sólo puede asemejarse con su calidad humana, la de un hombre reconocido por ser crítico, profundo, comprometido, sensible y justo. En los anexos de esta investigación, se puede encontrar el mencionado prólogo. Hemos decidido hablar del escritor por su relación con Federico Mayor Zaragoza. Su biografía breve y detalla aparecerá también en el apartado dedicado a las biografías de las personas que figuran en la tesis.

⁵ El Kurukan Fuga o Carta de Mandén es considerada como una de las más primitivas declaraciones de derechos humanos. Data de 1222. Fue la constitución del imperio de Malí (1235-1670). Tiene vocación de universalidad. Está escrita en forma poética y contiene siete estrofas: “Toda vida es una vida”, “El daño requiere reparación”, “Practica la ayuda mutua”, “Cuida de la patria”, “Elimina la servidumbre y el hambre”, “Que cesen los tormentos de la guerra”, “Cada quien es libre de decir, de hacer y de ver”. Fue inscrita en la Lista representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad de la Unesco en 2009. Algunos la consideran solo como una carta de privilegios.

⁶ Nos servimos para ratificar esta afirmación del ejemplo que causó la controversia provocada por el prestigioso ICP, International Center of Photography de Nueva York y el Museo Warhol de Pittsburgh al exhibir las imágenes de las torturas de las cárceles de Abu Grahیب hechas por soldados norteamericanos a los presos musulmanes que estaban

internados allí, en la tormenta del conflicto que libró el gobierno norteamericano en la invasión a Irak en el año 2003. La exposición se denominó *Testimonio Incómodo* y generó una avalancha de opiniones encontradas sobre la ética de mostrar o no estas imágenes y más en suelo norteamericano. Las imágenes fueron hechas con cámaras digitales por los propios soldados que cubrían los turnos de la prisión y donde humillaban y torturaban a los presos, bien desnudos, con cables eléctricos, o con perros enormes que los aterrorizaban y de muchas otras formas que solo podían denigrar su condición de personas robándoles su dignidad. Ese es nuestro posicionamiento y la cuestión en la que queremos detenernos, la dignidad de las personas. Las fotos fueron filtradas y aparecieron por internet y por televisión causando un revuelo y una indignación enorme en todo el mundo. La acción de haberlas sacado al público, generó también un conflicto político grave entre las fuerzas armadas y el gobierno norteamericano que asumió buscar a los responsables para impartirles justicia. Más allá de estos hechos, las fotos y el factor de exponerlas plantearon sobre la mesa, la pregunta de si se podían catalogar como obras de arte contemporáneo al ocupar el espacio del museo, si era conveniente exhibirlas o no, y todo un debate sobre el papel de la estética y de la fotografía contemporánea que desdibujó con este hecho los límites de lo que podía abarcar hasta entonces dando nuevos niveles de lecturas al entorno del arte contemporáneo.

⁷ La documenta de Kassel la exposición de arte contemporáneo más importante que existe. Se celebra desde 1955 en la ciudad de Kassel y dura 100 días. Es visitada por cientos de visitantes que pueden conocer el trabajo reciente de artistas y creadores de muchos lugares del mundo.

⁸ Referenciamos el tema del arte y la memoria en este apartado por primera vez. Más adelante, en el capítulo 5, se desarrollarán de manera cuidadosa y detallada las investigaciones y valoraciones que conforman el tema contemplando las dinámicas del arte para transfigurar las sociedades, así como el papel del arte y las manifestaciones culturales como ejes de transformación social que trabajan con la memoria.

⁹ La definición que desea adoptar este texto para definir un concepto tan complejo como es la ética es la del escritor Fernando Savater quien la define como el arte de saber vivir, y por tanto el arte de discernir lo que nos conviene y lo que no nos conviene. En su libro *Ética para Amador*, plantea una visión clara, manejada en un lenguaje sencillo que pone de manifiesto como la ética debe ser una labor cotidiana impresa en nuestros actos.

¹⁰ En líneas generales, La filosofía de la educación busca un entendimiento crítico del hecho educativo. Invita e incita a la motivación de investigar y de reflexionar de manera honda para que se pueda revisar el hecho educativo desde una mirada antropofilosófica. En el desarrollo social, en el ser, en su interacción con la educación, busca su finalidad. Cavila sobre la naturaleza de su síntesis y discute sobre los valores intrínsecos de ésta.

¹¹ La gravedad del problema radica en que se tiene tanto miedo a lo distinto y se sabe tan poco de los otros que para autoafirmarse es necesario en estos casos avasallar a los demás con la idea de ser único y mejor. Bajo esta perspectiva, *el diferente* y lo que salga de ahí, es de inferior categoría. La idea del nacionalismo es en sí pobre, y no llega ni siquiera a clarificarse en el concepto positivo de tener una identidad o sentido de

pertenencia cultural. Se puede ser de un lugar y estar orgulloso de eso pero no pensarlo como una especificidad inmodificable que nos hace superiores. La lengua por ejemplo, que contiene elementos culturales y que se constituye como un medio de relación con los otros que propicia una idiosincrasia, es un punto de vista antropológico válido aparte de los sentimientos nacionalistas. Es necesario diferenciar el valor antropológico y cultural, del pensamiento primario nacionalista.

¹² El concepto *Universalizar la educación* está de manera concreta referido a la legalidad que encierra el derecho a que la educación en su organización sea desde los ámbitos gubernamentales e institucionales que rigen un estado o un sistema organizado democráticamente, un proyecto gratuito basado en un derecho fundamental al que todas las personas podamos acceder.

¹³ La Conferencia de Estocolmo de 1972: de allí salió la publicación “Declaración sobre el Medio Humano”. Fue abierta y dirigida por el primer ministro sueco Olof Palme (Suecia fue la impulsora de esta conferencia), y Kurt Waldheim (secretario general de la ONU en ese entonces). Con la asistencia de los representantes de 113 países, 19 organismos intergubernamentales, y más de 400 organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales, es ampliamente reconocida como el comienzo de la conciencia política y pública de los problemas ambientales.

¹⁴ La carta de Belgrado: en la ciudad de Belgrado, en 1975 se llevó a cabo el Seminario Internacional de Educación Ambiental. A este encuentro asistieron 96 participantes y observadores de 60 países; La "Carta de Belgrado", es el documento que recoge las conclusiones y que constituye, desde entonces, el documento obligado para cualquier programa de educación ambiental

¹⁵ A la conferencia de Tblisi se le considera la carta fundacional de la educación ambiental. En dicha conferencia se definió por primera vez la naturaleza, los objetivos y los principios pedagógicos de la educación ambiental, así como sus grandes orientaciones nacionales e internacionales. Se identificó a su vez, la necesidad de crear un marco legal e instrumental para la elaboración de un programa de educación ambiental de acciones sistémicas. Fue realizada en 1977.

¹⁶ Congreso de Moscú; en 1987, en la ciudad de Moscú, se celebró el Congreso Internacional sobre Educación y Formación relativas al medioambiente. Germinó allí algo verdaderamente relevante para el tema del medioambiente: instituir una táctica internacional de trabajo y acción en materia de educación y formación del medioambiente para la década que estaba a punto de nacer.

¹⁷ La Cumbre de la tierra de Río de Janeiro; La Conferencia de Naciones Unidas sobre Medioambiente y Desarrollo, Río de Janeiro, 1992, aportaría acuerdos internacionales, y documentos de relevancia, tales como la Agenda 21 donde se hizo un calendario de actuaciones y medidas frente a la destrucción del planeta. Se haría énfasis en la importancia del fomento de la educación y a la reorientación de la misma hacia el desarrollo sostenible, la capacitación, y la toma de conciencia. Los principales logros de la conferencia fueron la Convención para la Diversidad Biológica y el acuerdo sobre la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático, que más tarde llevaría al Protocolo de Kioto.

¹⁸ La Carta de la Tierra es una declaración de principios éticos fundamentales para la construcción de una sociedad global justa, sostenible y pacífica en el Siglo XXI. Busca

inspirar en todos los pueblos un nuevo sentido de interdependencia global y de responsabilidad compartida para el bienestar de toda la familia humana, de la gran comunidad de vida y de las futuras generaciones. La Carta es una visión de esperanza y una llamada a la acción. Se preocupa especialmente por la transición hacia formas sostenibles de vida y el desarrollo humano sostenible. La integridad ecológica es uno de sus enfoques principales. El documento ofrece un nuevo marco ético integral e inclusivo para guiar la transición hacia un futuro sostenible.

¹⁹ El Protocolo de Kioto; es aquí donde los países industrializados adquirieron compromisos concretos y un calendario de actuación. Fue sin duda un gran avance, pues se logró un acuerdo vinculante a todos los países firmantes para que durante el período del 2008 al 2012, se redujeran las emisiones de los seis gases que más potenciaban el efecto invernadero en un 5,2% con respecto a 1990.

²⁰ Sobre La Agenda del Siglo XXI Se especificará más adelante de lo que trata y de sus contenidos en este mismo capítulo en una nota al pie.

²¹ La Declaración de Tesalónica de 1997, daría como resultado de la Conferencia Internacional sobre el Medioambiente y Sociedad: Educación y Sensibilización para la Sostenibilidad. Recoge la siguiente declaración: *La reordenación de toda la educación en el sentido de la sostenibilidad concierne a todos los niveles de la educación formal, no formal e informal en todos los países.*

²² La Cumbre de la tierra de Johannesburgo: en el año 2002, esta cumbre acordó mantener los esfuerzos para promover el desarrollo sostenible, mejorar las vidas de las personas que viven en pobreza y revertir la continua degradación del medioambiente mundial. Ante la pobreza creciente y el aumento de la humillación ambiental, la cumbre ha tenido éxito en establecer y crear, con urgencia, compromisos y asociaciones dirigidas a la acción, para alcanzar resultados mensurables en el corto plazo. El principal objetivo de la Cumbre es renovar el compromiso político asumido hace diez años con el futuro del planeta mediante la ejecución de diversos programas que se ajustaban a lo que se conoce como "desarrollo sostenible". «Los seres humanos constituyen el centro de las preocupaciones relacionadas con el desarrollo sostenible. Tienen derecho a una vida saludable y productiva en armonía con la naturaleza», «Para alcanzar el desarrollo sostenible, la protección del medioambiente debe ser parte del proceso de desarrollo y no puede ser considerado por separado».

²³ La Cumbre Río+20; La Conferencia de las Naciones Unidas sobre Desarrollo Sostenible 2012, llamada así, acotó una oportunidad sin precedentes para debatir cómo el desarrollo sostenible puede llegar a ser una realidad para los 7.000 millones de personas que somos el planeta hoy día, y para definir el futuro que queremos para los 9 o 10.000 que vivirán en el 2050. Esta cumbre es un nuevo intento de Naciones Unidas en el comienzo de milenio para avanzar sobre el compromiso de los estados y la comunidad mundial en los grandes cambios de este siglo XXI. Se celebró en el 2012.

²⁴ En La Conferencia de Cambio Climático de Copenhague se evidenció que una de las cuestiones más complejas que está ocurriendo con las reuniones mundiales sobre las problemáticas medioambientales, es lograr acuerdos, ya que las conveniencias de "desarrollo" de cada país y de su industrialización, marcan la pauta de conveniencia de lo que pueden firmar o no. Ciertamente es el caso de esta cumbre. Fue la culminación de un proceso de preparación que se inició en Bali en 2007, con una *Hoja de Ruta* asumida por los países miembros. Se tomó un acuerdo por parte de China, India, Brasil,

Sudáfrica y Estados Unidos. La UE aceptaría después. El texto, no incluyente, no tenía objetivos cuantitativos ni plazos. Fue altamente criticada y considerada como un fracaso por gobiernos, organizaciones y ambientalistas.

²⁵ En La Conferencia de Cambio Climático de Cancún se firmó un acuerdo de 193 países entre ellos Japón, EE.UU y China, que inicialmente tenían criterios muy diferentes. Bolivia, se opuso. El pacto aplazó para el 2011 la decisión fundamental de si un nuevo acuerdo sustituirá al Protocolo de Kioto, reconoció los compromisos voluntarios de reducción de emisiones de gases efecto invernadero, que los países enviaron a la ONU después de la Cumbre de Copenhague. El acuerdo reconoció la gravedad del calentamiento global.

²⁶ En el capítulo 4, en el apartado 4.1 Desarrollo sostenible, sostenibilidad, se puede encontrar información sobre los indios Tainos, así como imágenes de sus objetos ancestrales.

²⁷ La presente nota hace parte del documental “*Ana Mendieta: Fuego de tierra*”, realizado por Nereyda García-Ferraz, Branda Miller y Kate Horsfield en 1987, sobre la vida y obra de la artista. Nereyda García-Ferraz es nacida en Cuba y fue amiga cercana a Ana Mendieta.

²⁸ Adentrados en los terrenos del medioambiente, de la biosfera, de las especies, del cambio climático y sus conexiones con el desarrollo y la sostenibilidad, en este capítulo nos valemos de ejemplos de especies de árboles para ilustrar quizás por sus dimensiones, la importancia de este tema para este texto. El Árbol del Tule (ahuehuete o *taxodium mucronatum*), es el árbol con el diámetro de tronco más grande del mundo. Cuenta con una circunferencia de aproximadamente 42 metros y una altura de 40 metros. En su sombra caben aproximadamente 500 personas. Lo encontramos en la iglesia de Santa María del Tule en Oaxaca, México. Tiene más de 2000 años.

²⁹ La secuoya es comúnmente llamada Secuoya roja de California de la familia de los cipreses. Tiene entre 2.000 y 3.000 años y es el árbol más alto del mundo, con 112 m de altura.

³⁰ Antes de los años ochenta, La Conferencia de Las Naciones Unidas sobre el Medio Humano fue uno de los más importantes acontecimientos sobre temas ambientales que se pudo realizar en lo que llevaba el siglo XX. Realizada en Estocolmo en 1972, se consideró pionera y reveladora sobre estos temas. De allí sale la publicación *Declaración sobre el medio humano* de donde extractamos esta frase.

³¹ Marguerite Yourcenar de Croyencour nació en Bruselas, Bélgica en 1903 y murió en Maine, Estados Unidos, en 1987. Fue escritora y traductora. Su humanidad, su conocimiento y sabiduría eran de un nivel elevadísimo así como su conocimiento por culturas, lenguas, religiones y países. Su obra es reconocida en todo el mundo. Fue la primera mujer en ingresar en la Academia de la Lengua Francesa. Son numerosas las publicaciones que avalan la honda preocupación de la escritora por la ecología, el medioambiente y su respeto.

³² Donella Meadows, nació en Illinois, Estados Unidos en 1941, y murió en New Hampshire, Estados Unidos en 2001. Química y Biofísica fue fundadora del INRIC, red de colaboración académica a favor del desarrollo sostenible. Fue una de las más grandes pioneras de los estudios medioambientales. Se convirtió en una gran defensora de los

planteamientos del desarrollo sostenible y del cambio climático y se dio a la tarea de abrir los ojos a la sociedad contando la gravedad del problema.

³³ Olof Palme fue un político socialista y líder del Partido Socialdemócrata de Suecia desde 1969. Fue Primer Ministro de su país entre 1969 y 1976, reelecto en 1982. Colaboró de manera decisiva en la construcción del estado de bienestar y el modelo sueco de desarrollo. Fue pacifista defensor de la democracia sin importar latitud. Defendió los movimientos anti imperialistas en el Tercer Mundo, y fue opositor de la guerra de Vietnam y las intervenciones soviéticas en Checoslovaquia y Afganistán. Intentó mediar en un sin número de causas como el desarme mundial y la justicia social en el mundo. En 1986 fue asesinado en Copenhague.

³⁴ Aunque hablemos hoy de un tema y de un término más tratado y conocido, aclaramos que el concepto fue atribuido a Hans Carl von Carlowitz, (1645- 1714 Sajonia, Alemania), quién se planteó el hecho de no extraer más recursos de los que la naturaleza es capaz de generar. Se le considera como el padre del rendimiento forestal sostenible. Por otra parte diversas personas, entre científicos, economistas, filósofos, y demás, terminarían de dibujar los aspectos del término en sus comienzos como Thomas Malthus el conocido demógrafo, quién en 1798 publicaría su famoso *Ensayo sobre el principio de la población*, Justus von Liebig, David Ricardo o John Stuart Mill son otros de ellos.

³⁵ La encomienda fue un sistema de obligaciones y derechos para los encomenderos como la evangelización de los indios, su defensa ante ataques o abuso, el cuidado de su vida e integridad física. Los encomenderos podían aprovechar el trabajo indígena en su beneficio dándoles a su vez, alimento, vestido casa, descanso y tiempo para que recibieran la enseñanza religiosa. Así el indio, el encomendado por la ley divina y por la corona, recibía del encomendero en teoría algo maravilloso de su parte; nada más lejano de la realidad que esta forma de abuso en todos los sentidos posibles.

³⁶ La mita fue un sistema de trabajo de explotación en minas y plantaciones donde los indios eran reclutados para trabajar de forma obligatoria. Eran desplazados al lugar de trabajo y debían costear su alimentación y alojamiento. La mita fue un abuso descomunal de esclavitud y trabajo forzado que sacó lo peor de la vileza humana en forma de codicia sobre los metales del nuevo mundo, ejemplo de ello el desenfreno que produjo la ambición que fue el Potosí. La explotación al indio degeneró en el usufructo de la plata que acabaría con grandes yacimientos y con la muerte y enfermedad de miles de indígenas. A fines del siglo XVII no trabajaban en el Potosí más de 700 mitayos, cuando una vez hubo más de 13.500. La mita causó la desintegración de la comunidad indígena y rompió el vínculo de éste con la tierra. El territorio hoy es uno de los más pobres de América Latina.

³⁷ ¿Tiene dueño la tierra? ¿Cómo así? ¿Cómo se ha de vender? ¿Cómo se ha de comprar? Si ella no nos pertenece, pues. Nosotros somos de ella. Sus hijos somos. Así siempre, siempre. Tierra viva. Como cría a los gusanos, así nos cría. Tiene huesos y sangre. Leche tiene, y nos da de mamar. Pelo tiene, pasto, paja, árboles. Ella sabe parir papas. Hace nacer casas. Gente hace nacer. Ella nos cuida y nosotros la cuidamos. Ella bebe chicha, acepta nuestro convite. Hijos suyos somos. ¿Cómo se ha de vender? ¿Cómo se ha de comprar?" La anterior nota ha sido tomada del libro *Memoria del fuego: los nacimientos*, referenciado en la bibliografía del escritor Eduardo Galeano.

³⁸ Existe seguridad alimentaria cuando todas las personas tienen en todo momento acceso físico y económico a suficientes alimentos nutritivos para satisfacer sus necesidades alimenticias. Esta definición, comúnmente aceptada, señala las siguientes dimensiones de la seguridad alimentaria: disponibilidad de alimentos, acceso de las personas a los alimentos, utilización biológica de los alimentos a través de una alimentación adecuada, agua potable, sanidad y atención médica, para lograr un estado de bienestar nutricional en el que se satisfagan todas las necesidades fisiológicas y su estabilidad.

³⁹ No existen registros gráficos ni fotografías que puedan ilustrar el caso que exponemos en este texto en relación específica al trabajo de Sontag en Sarajevo. Hemos escrito a la Fundación Susan Sontag en Nueva York, dirigida por el hijo de la escritora, el también escritor David Rieff, para poder obtenerlas con miras a anexarlas a la investigación para actualizarla de manera constante.

⁴⁰ En la histórica ciudad colonial de Cartagena de Indias, ubicada en el Caribe colombiano, fundada en 1533 por Pedro de Heredia, receptora en el pasado de una gran cantidad de esclavos africanos traídos por conquistadores, no solamente hay belleza, playa brisa y mar. Es una ciudad colonial elegante, amurallada, con el mar caribe de telón, de gran turismo y confort. Pero también es una ciudad llena de pobreza y barrios como el Nelson Mandela. Este fue creciendo con familias que venían de diferentes lugares del país que huían de la violencia y complementado con población en casi la totalidad de su porcentaje afrodescendiente en condiciones de extrema pobreza. Hoy viven 45.000 personas. La economía es informal, los servicios mínimos como agua potable, electricidad, gas o salud son precarios. La delincuencia y la zozobra son el pan de cada día, junto con la falta de escuelas. En septiembre del año 2012 se normalizaron algunos servicios, dando también algunas viviendas a habitantes, así como educación y afiliación al sistema de salud.

⁴¹ Los tres ejemplos presentados de los tres artistas más que reconocidos, coinciden en operar en las artes plásticas en la pintura específicamente, lo cual no significa que otro tipo de artes no hayan hecho la misma labor dinámica desde que empezó la modernidad en siglo XV y antes incluso.

⁴² Como se ha mencionada claramente esto es posible en el contexto Occidental. En otras latitudes ocurre un ejercicio continuo de prohibición y censura. Tal es el caso del artista Ai Weiwei (Pekín, 28 de agosto de 1957). Su trabajo artístico y su labor activista le han valido una de las mayores persecuciones en este siglo en la China contemporánea. Ha criticado con gran énfasis a las autoridades chinas por haber construido con una pésima calidad las escuelas que debían haber quedado en pie luego del terremoto en Sichuan de 2008. Pero muchas de las ideas que ha planteado le han valido ser acusado injustamente y haber por ejemplo sido víctima de la propia demolición de su estudio de trabajo. Fue desaparecido en el año 2011 por dos hombres en el aeropuerto de Pekín a lo que el gobierno de la República Popular China afirmó que se encontraba detenido en un lugar indeterminado por presuntos delitos de "crímenes económicos". Cuando fue liberado bajo fianza decidió denunciar casos de tortura en las cárceles de China. Es uno de los artistas plásticos más conocidos del mundo.

⁴³ El epígrafe hace parte de uno de los artículos del libro que aparece en la bibliografía: *Estética de la Memoria*, editado en el año 2011 por la Universidad de Valencia. El artículo en cuestión es Shoah entre el deber de la memoria y la prohibición de imágenes,

en una sección denominada "El deber de la memoria y la persistencia del trauma", que alude al tema de la memoria e historiografía de las imágenes en el holocausto nazi, por tanto pertinente con el primer ejemplo de la reconstrucción de la memoria en este capítulo. José Antonio Zamora su autor, nació en Murcia en 1956. Es filósofo y doctor en Filosofía. Sus líneas de trabajo e investigación más importantes son: *Filosofía después de Auschwitz Teoría Crítica*, T. W. Adorno, W. Benjamin, *Teologías políticas de la modernidad* y *Filosofía Política de las migraciones*. Es miembro de la Sociedad de Estudios de Teoría Crítica y forma parte de los equipos editoriales de Constelaciones. Ha sido profesor Universitario en Europa y América Latina.

⁴⁴ *Homo homini lupus* en latín significa el hombre es un lobo para el hombre. Es una cita del texto "*Asinaria*" del escritor Plauto que vivió hacia el año 200 a.c. Se atribuye igualmente a Thomas Hobbes (1588, Malmesbury Inglaterra-Wiltshire, Inglaterra 1679), el cual consideraba que una de las condiciones características de la esencia y del género humano es el egoísmo y la crueldad. Así el hombre es su propio verdugo, un animal que se come a los de su misma especie y les causa daño como una fiera voraz, como un lobo. La expresión es popular del castellano del espacio Hispanoamericano hoy.

⁴⁵ La Unidad de Arte y Educación es una instancia esencialmente interdisciplinaria adscrita al Instituto Taller de Creación, de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia que es la universidad pública más grande del país, así como su sede en la ciudad de Bogotá. Es una de las mejor catalogadas del continente, en donde para poder estudiar no se necesita casi nada de dinero, pero sí muy buenas notas. Es muy conocida por la gran calidad de sus estudios, pero también ha estado siempre estigmatizada en ser de izquierdas. Taller de Creación, reflexiona sobre la naturaleza y el papel de la creación artística en la Universidad especialmente en sus relaciones con las concepciones convencionales de investigación, trabaja y estudia el tema de la educación artística, partiendo de una labor específicamente académica, siendo un lugar permanente que indaga sobre los cruces metodológicos entre las diferentes disciplinas y profesiones, revisando desde una perspectiva histórica las formas de definir sus objetos de estudio, lo que tienen de enseñable y las definiciones acerca de sus límites y principios. Su trabajo está avalado y promocionado por la Unesco y el Ministerio de Cultura de la República de Colombia.

⁴⁶ *Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano* es el título que dio a su tesis doctoral Pilar Díez del Corral y que leyó en octubre de 2005 en la facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, haciendo parte del programa de doctorado impartido por el Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica.

⁴⁷ *El español, una lengua viva*, informe preparado por el Instituto Cervantes en el 2012, nos muestra la importancia que tiene el español: "Con cerca de 500 millones de hablantes, la lengua española es hoy, tras el chino, la segunda lengua del mundo por número de usuarios. Y es el segundo idioma de comunicación internacional, detrás del inglés. Dentro de tres o cuatro generaciones, el 10% de la población mundial se entenderá en español. Estados Unidos será el país con mayor volumen de población hispanohablante del planeta, por delante de México." Latinoamérica es la región del mundo con mayor número de personas que utilizan el español como lengua principal, con casi 400 millones de personas. En España 47 millones de personas hablan en

español. 19 países del mundo americano tienen el español como lengua oficial. México está a la cabeza con más 112 millones de personas. Por otra parte, en América Latina hay 190 millones de personas que hablan portugués y no podemos olvidar un sinnúmero de dialectos prehispánicos que aunque han sufrido un proceso de extinción voraz, junto con una cantidad de dialectos de origen francófono y anglófono mezclados que se hablan aun hoy, constituyen ese universo de riqueza que se habla en Iberoamérica. Las principales lenguas indígenas oficiales de Latinoamérica son el guaraní, el aymara, el quechua, el náhuatl, el maya y el mapuche o mapudungun.

⁴⁸ La Carta Cultural Iberoamericana es una proclamación de asuntos conjuntos para Iberoamérica. Fue aprobada en la Cumbre Iberoamericana de Montevideo en el 2006, promovida y fomentada por la OEI "Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura", e instituciones gubernamentales de los diversos países del espectro Iberoamericano. Entre sus propósitos *Mira, también, hacia el futuro; y plantea, como exigencia, que la cultura iberoamericana se reconozca y consolide como uno de los ejes vertebradores de nuestra vida colectiva*. Aboga por la diversidad cultural en un entorno común, de diálogo, de respeto y de trabajo común. Los espacios de aplicación de la Carta Cultural Iberoamericana son: cultura y derechos humanos, culturas tradicionales, indígenas, afro-descendientes y migrantes. Creación artística y literaria, industrias culturales y creativas. Derechos de autor, patrimonio cultural, cultura y educación, ciencia y tecnología, cultura y comunicación. Cultura, economía, y medioambiente. En cuanto a los avances en el tema de la educación artística, siguiendo la senda de este espacio preparado para formalizar el papel determinante de ésta, congregó en el 2007 a ministros de cultura y educación, en Valparaíso, Chile, quienes se afirmaron en el compromiso de *“desarrollar un programa iberoamericano de educación artística, cultura y ciudadanía”*

⁴⁹ La Hoja de Ruta para la Educación Artística se creó en la Conferencia Mundial de Lisboa sobre Educación Artística en el año 2006, y buscaba ser un marco de referencia sobre los ámbitos abrazados en la educación artística en la enseñanza. Planteó el papel fundamental de ésta, en relación a cómo su implementación mejora la calidad de la educación. Se puede leer de forma completa en uno de los anexos que aparecen al final de la totalidad de esta tesis.

⁵⁰ Acción Educativa se constituye como una asociación que convocó diferentes perfiles de educadores en torno a ideas comunes que determinaron necesarias para la sociedad. Entre ellas están la indispensable renovación pedagógica, repensar una escuela pública laica como un espacio de calidad, de diversidad y pluralidad donde la ciencia y el arte sean actores vitales de transformación. El hecho educativo los agrupa y se determina como un punto de encuentro que comparte objetivos vitales. Así, en el trabajo con una pedagogía activa, la investigación, la reflexión sobre la práctica educativa, el educar bajo parámetros críticos y humanos, promueven actividades que cohesionan dando participación en los motivos que da una reflexión pedagógica que quiere ser transformadora en el ámbito social y escolar.

⁵¹ El Museo de América de Madrid, fue creado por un decreto en 1941 que se originó desde la antigua idea del Cardenal Cisneros y que llegaría hasta la época de la República, de agrupar una colección de los objetos de las ex colonias del *Nuevo Mundo* de España. En sus inicios pretendía igualmente, mostrar la idea de la labor misionera y civilizadora de España en América, quizás por ésto, se diseñó como una torre que

recuerda las iglesias barrocas americanas, con un patio que posee un jardín o que podría ser un convento. Las temáticas de sus colecciones van del período de la Prehistoria americana hasta la actualidad, con especial interés en la arqueología precolombina, la etnografía y el arte colonial. Hoy la colección del museo está formada por más de 25.000 objetos. Es curioso pensar, que está ubicado en la *Avenida de los Reyes Católicos* nº 6.

⁵² En el Museo de América de Madrid, han realizado las exposiciones “Viaje al Museo” en el año 2000, “Una casa sin fronteras” en el 2001, y “Reencuentros: ciclos vitales aquí-allí” en el 2002. Adicionalmente en diversos centros culturales del ámbito geográfico de la Comunidad de Madrid también se han expuesto los trabajos generados por los grupos de niños y niñas que ha promovido Enter-Arte.

Bibliografía

- Abad Colorado, J. (2001). "Adentro y afuera la guerra estremece". Bogotá: *Revista Número. n° 27. pp. 30-44.*
- Abad Colorado, J. (2007). "Contra el olvido". Bogotá: *Revista Número. n° 54. pp. 62-69.*
- Abad, M. J. (2009). *"Iniciativas de educación artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil"*. Madrid: UCM.
- Abad, M. J. y Pérez F, A. (2005). "Enter-Arte: Aprender creando, crear aprendiendo. Proyecto 2004-2005. «SujetObjetoS»" *Pulso. Revista de Educación n° 28. pp. 157-177.* Madrid: Escuela Universitaria Cardenal Cisneros.
- Acaso, M. (2009). *El lenguaje visual*. Madrid: Paidós.
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: La Catarata.
- Acaso, M. (2012). *Pedagogías Invisibles*. Madrid: La Catarata.
- Acaso, M., & Ellsworth, E. (2001). *El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid: La Catarata.
- Ackermann, C. (2007). "Grietas y desplazamientos". *Revista Arcadia. Periodismo cultural: n° 25. pp. 24-25.* Bogotá.
- Achig, L. (1989). *Metodología de la investigación social*. Quito: Publicaciones Tercer Mundo.
- Afanador, L. & Restrepo, F. (2003). "A pesar de la guerra la vida continúa". *Revista Semana, n° 1096. pp. 106-108.* Bogotá.
- Aguilar, R. S. (2007). "La educación en Hanna Arendt". *A Parte Rei. n° 49. Revista de Filosofía.*

- Agirre, I. (2000) *Teorías y prácticas en la educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Pamplona: Universidad pública de Navarra.
- Agirre, I. (2000). “Estereotipo, integración cultural y creatividad”. Manuel Hernández Belver, y Manuel Sánchez Méndez, (coords). *Educación artística y arte infantil*. pp. 243-258.
- Agirre, I. (2002). “La función del arte en la educación: la educación artística y la transmisión de valores” *Bitarte: Revista cuatrimestral de humanidades*. nº. 27 pp. 111-130.
- Agirre, I. (2007). Contenidos y enfoques metodológicos de la educación artística. Congreso de Formación Artística y Cultural para la Región de América Latina y el Caribe 2007.
- Aguirre, I. (2011) “Cultura visual, política da estética e educação emancipadora”. En Martins, R. & Tourinho, I. (Eds). *Educação da Cultura Visual: Conceitos e contextos*. pp. 51-68. Santa María Brasil: Editora UFSM.
- Alberigo, G. (2005). *Breve historia del Concilio Vaticano II (1959-1965), en busca de la renovación del cristianismo*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Alcaide Spirito, C. (2003). *Expresión plástica y visual para educadores: educación infantil y primaria*. Madrid: Publicaciones ICCE.
- Alcaide Spirito, C. (2005). “El valor del arte en los procesos de inclusión social”. *Rescaldos. La dimensión estética del ocio*. Madrid: Candela. Crítica. Ed. Castroverde.
- Alcaide Spirito, C. (2009). “La formación de una educación en valores”. E. y. Sebastian, *Formación del ciudadano en un mundo global. Una mirada desde los contextos español y brasileño*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Anadón, J. (2006). “Fuentes domésticas para la enseñanza del presente: la reconstrucción de la memoria histórica dentro del aula”. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e história* nº 50.

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Antúñez, A, N., y Zapatero, D. (2008). *El Arte Contemporáneo en la Educación Artística*. Madrid: Eneida.
- Araujo, F. A. & Alipio Dias C. M. (2004). *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire* Barcelona: Graó.
- Arellano Duque, A. (coord). (2005). *La educación en tiempos débiles inciertos*. Bogotá: Convenio Andrés Bello. Anthropos.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Arendt, H. (1998). *Sobre la revolución*. Barcelona: Alianza Editorial.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Arendt, H. (2005). *Sobre la violencia*. Barcelona: Alianza Editorial.
- Armada, A. (1993). “EL Siglo XXI comienza con el sitio de Sarajevo”. Madrid: *El País*.
- Arnheim, R. (2001). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.
- Arrom, J. (1967). *El mundo mítico de los taínos: notas sobre el ser supremo*. Instituto Bogotá: Caro y Cuervo.
- Artium Centro Museo Vasco de Arte Contemporáneo (Vitoria-Gasteiz). (2011) *No, global tour: Santiago Sierra*. ARTIUM, Centro-Museo Vasco de Arte Contemporáneo. Catálogo en coproducción de Katowice (Polonia). Cultural Institution Ars Cameralis Silesiae Superioris: [Vitoria-Gasteiz].
- Ash, B. y Rapaport, B. (1957). *Creative work in the junior school*. Londres: Methuen.
- Assmann, H. (1976). *Teología desde la praxis de la liberación: ensayo teológico desde la América dependiente*. Salamanca: Ediciones. Sígueme.
- Avellanosa, I., Callabed J., Gaona J. M., Muñoz, F. (2006). *Ser adolescente no es fácil. Guía para familias y educadores*. Madrid: La esfera de los libros.

- Ávila, J. (2009). “El concepto de cultura y la pedagogía crítica: una manera de volver a Paulo Freire para pensar el presente de la educación”. *Educación y Cultura*, n° 84. pp. 56-62. Bogotá
- Avolio, S. (1975). *La tarea docente*. Buenos Aires: Marymar.
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wuuu! El factor de las artes en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Elkins, J y McGuire, K. (2013). *Theorizing visual studies: writing through the discipline*. New York, N.Y: Routledge.
- Bárcena, F., Mèlich J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Bargueño, E. (2001). “Metodología de la investigación doctoral en Bellas Artes”. Jornadas Arte e investigación. *ABIBA*. pp. 17-23.
- Bargueño, E. y Nuere, S. (2011). “Historia y desarrollo de las enseñanzas artísticas en secundaria obligatoria y bachillerato en artes”. (coord). F. Esquinas. *Dibujo artes plásticas y visuales*. Madrid: MEC. pp.25-44.
- Barthes, R. (1953). *Barthes: selected writings / Edited and with an introduction by Susan Sontag*. Great Britain: Fontana/collins. Howard Rochester.
- Benavides, L. “Educación para la paz, el respeto al medioambiente y la integración sociocultural, a través de las artes”. *Arte, individuo y sociedad*. Vol. 18, 2006. pp. 165-184. UCM.
- Berger, J. (2010). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid: Fundación Paideia, Ediciones Morata. Colección Pedagogía Educación Crítica.
- Bertely M, Corenstein M. (1994). “Panorama de la investigación etnográfica: una mirada a la problemática educativa”. *La etnografía en educación, panorama, prácticas y problemas*. México: CISE-UNAM.

- Blanco Salgueiro, L. (2004). *Contemplarse para comprenderse*. Pontevedra: Diputación Provincial de Pontevedra. Servicio de Publicaciones.
- Blanco Salgueiro, L. (2006). *Aberto por obras*. Vigo: Fundación Marco Museo de Arte Contemporánea de Vigo.
- Blanco, A, De la Corte, L, Sabucedo J. (eds.). (2004). *Psicología y derechos humanos*; prólogo de Federico Mayor Zaragoza. Barcelona: Icaria: Fundación Cultura de la Paz.
- Bodenmann-Ritter, C. (1995). *Joseph Beuys: cada hombre es un artista*. Madrid: Editorial Antonio Machado.
- Boff, L. (2000). *La dignidad de la tierra : ecología, mundialización, espiritualidad, la emergencia de un nuevo paradigma*. Madrid: Editorial Trotta.
- Boff, L. (2004). *La crisis como oportunidad de crecimiento: vida según el espíritu*. Santander: Sal Terrae.
- Bogdan, R. y Taylor, S. J. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paidós.
- Bradley, W. y Esche, C. (2007). *Art and social change. A critical reader*. London Tate.
- Brings, J. (1991). *Espejo y reflejo: Del caos al orden. Guía ilustrada de la teoría del caos y la ciencia de la totalidad*. México: Gedisa.
- Brown, R. M. (1990). *Gustavo Gutiérrez: An Introduction to Liberation Theology*. Orbis Books .
- Brundtland, G. H (1988). *Nuestro Futuro Común. Informe Brundtland*. Comisión mundial del medioambiente y del desarrollo. Madrid: Alianza Editorial.
- Burga, J. R. (2009). "América Latina: Cambios culturales en tiempos del capitalismo global". *Sociedad Cultura y cambio en América Latina*. pp. 363-378. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Cahan, S. & Z. Kocur. (1996). *Contemporary Art and Multicultural Education*. New York and London: Routledge.
- Calvo, B. (1992), "Etnografía de la educación". *Nueva Antropología*, vol. XII. n°. 42. pp. 9-26. México.

- Camps, V. (1996). *Los valores de la educación*. Madrid: Adaula.
- Capitán Díaz, A. (1986). *Historia del pensamiento pedagógico en Europa*. Madrid: Dykinson.
- Carmen Olaechea, G. E. (2008). *Arte y transformación social: saberes y prácticas de Crear Vale la Pena*. Buenos Aires: Fundación Crear Vale la Pena.
- Carmena, G. (Et al.) (2005). *Criterios y procedimientos de evaluación de la investigación educativa*. Madrid: CIDE.
- Carnacea, C, Á, & Cámbara, A. (coords). (2011). *Arte, Intervención y Acción Social. La creatividad transformadora*. Madrid: Editorial Grupo 5.
- Carson, R. (1962) *Primavera Silenciosa*. Rio de Janeiro: Global Editora.
- Carvajal, L. (1986). *Metodología de la investigación: curso general y aplicado*. Cali: Fundación para Actividades de Investigación y Desarrollo.
- Cassá, R. (1985). *Historia Social y Económica de la República Dominicana*, Tomo I. Santo Domingo: Editora Alfa y Omega.
- Castillejo, J. L.; Vázquez, G.; Colom, A. J. y Sarramona, J. (1994). *Teoría de la Educación*. Madrid: Taurus.
- Castillo C. G. (2005). *El adolescente y sus retos: la aventura de hacerse mayor*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Cata, J. (coord). (2001). *La educación plástica y visual hoy: Educar la mirada, la mano y el pensamiento*. Barcelona: Graó.
- Centro de memoria Histórica (2008). *Trujillo: Una tragedia que no cesa*. Bogotá: Taurus: Fundación Semana. Centro de Memoria Histórica.
- Centro de memoria Histórica (2012). *El placer: mujeres, coca y guerra en el bajo Putumayo*. Bogotá: Taurus: Fundación Semana. Centro de Memoria Histórica.
- Centro de memoria Histórica (2012). *Justicia y paz: ¿verdad judicial o verdad histórica?* Bogotá: Taurus: Fundación Semana. Centro de Memoria Histórica.
- Centro de memoria Histórica. (2011). *La masacre del tigre, 9 de enero de 1999*. Bogotá: Taurus: Fundación Semana. Centro de Memoria Histórica.

- Centro de memoria Histórica. (2012). *Nuestra vida ha sido nuestra lucha. Resistencia y memoria en el Cauca Indígena*. Bogotá: Taurus: Fundación Semana. Centro de Memoria Histórica.
- Coca, P. (Et al.) (2006). *Arte Contemporáneo y Educación: un diálogo abierto*. Junta de Castilla y León.
- Cohen, L. y L. Manion (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colado, C. “El dibujo de los niños en el marco educativo de los campos de refugiados saharauis de Tinduf”. *Arte, individuo y sociedad*. Vol. 22, N° 2, 2010. pp. 33-48. UCM.
- Coleman, D, A (2010). *Shirin Neshat*. Foreword by Marina Abramovic. 1st Ed. New York: Rizzoli.
- Colom, A. (1979). *Sociología de la educación y teoría general de sistemas*. Oikos-Tau.
- Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas. (1995). *Nunca más: informe de la Comisión Nacional* Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Contreras T, F. (2009). *Cómo redactar informes de investigación en psicología y ciencias sociales : uso correcto de las normas APA*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Cook, T. y Reichard (1988). *Métodos cualitativos y cuantitativos de investigación*. Madrid: Morata.
- Corson, D. (1990). *Language Policy Across the Curriculum*. Multilingual Matters Ltda.
- Cortés, R. A. (2009). “¿Qué es lo crítico de la pedagogía crítica?”. *Educación y Cultura*. n°. 84. pp. 32-37. Bogotá.
- Cotes, C. B. (2010). *Inxilio: El sendero de las lágrimas / El Colegio del cuerpo de Cartagena de Indias* Cartagena de Indias, Bogotá.
- Cuéllar, Pérez, H. (2008). *¿Qué es la filosofía de la educación?* México: Editorial Trillas.

- Chanda, J. (2003). *Ver al otro a través de nuestros propios ojos: problemas en la educación multicultural. El estado de la pedagogía artística multicultural*. II Jornadas de Cultura Visual. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Declaración de las Naciones Unidas sobre el medio humano* (1980). Naciones Unidas. Bogotá: Documentos Nueva frontera. n°. 45 .
- Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (coords). (1998). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis sociológica.
- Delgado, J. R. (2002). “Presupuestos básicos para la investigación histórico-educativa”. *XXI Revista de Educación*, núm. 4. pp. 203-216.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana. Ediciones UNESCO.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). “Entering the field of qualitative research”. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. pp.1-18. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. México. Fondo Cultura Económica.
- Dewey, J. (1971). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz, I. C. (2008). *Educación en derechos humanos: un camino a la paz*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Díaz, Salazar R. “Tejiendo redes con los países empobrecidos”. *En pie de paz*, n°. 47, 1998. pp. 32-33. Bakeaz Editores.
- Díez del Corral Pérez-Soba, P. (2006). *Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano*. Tesis doctoral. Madrid: UCM.
- Díez del Corral Pérez-Soba, P. (2009). “Educación artística: lugar de vecindad para el desarrollo humano”. *Pulso: revista de educación*, n°. 32, 2009. pp. 123-146.
- Documento final de la Conferencia. El futuro que queremos*. (2012). Naciones Unidas. Bogotá: Naciones Unidas

- Drenttel, W. (2005). "En memoria de Susan Sontag". *Piedepágina. n° 2. pp.* 40-44. Bogotá.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- Educación ambiental para el desarrollo sostenible*. (1998). Santa Fe de Bogotá: El Colegio Verde de Villa de Leyva, Universidad El Bosque.
- Educar en y para los derechos humanos: dinámicas y actividades. Seminario de Educación para la paz, Asociación proDerechos Humanos*. (1999). Madrid: Los Libros de la Catarata, Amnistía internacional.
- Efland, A. D. (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós.
- Efland, A. D. (2010). *Arte y cognición*. Barcelona: Octaedro.
- Efland, A.D., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Eisner, E. (1992). "La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano". *Revista española de pedagogía. Vol. 50. n° 19. pp.* 15-34.
- Eisner, E. (2004). *El ojo ilustrado. Indagación Cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2010). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Ellacuría, I. (1994). *De El Salvador a Colombia: seis pistas para la paz*. Santa Fe de Bogotá: CINEP.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Enkvist, I. (2009). "Hannah Arendt y la filosofía de la educación". *De La Ilustración Liberal, revista. n° 41*.
- Entel, A. (1999). *Escuela de Frankfurt: razón, arte y libertad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Enter-Arte. (2004). *SujetObjetos 2004*. Madrid: Catálogo de la exposición.
- FAO. (2006). *Seguridad alimentaria*. Publicación de la Dirección de Economía Agrícola y del Desarrollo (FAO), con apoyo del Programa de Cooperación

FAO/Gobierno de los Países Bajos y el Programa de Seguridad Alimentaria
FAO/CE.

Faure, E y otros (1974). *Aprender a ser*. Alianza Universidad. Unesco.

Fisas. A. Vicenc. (1988). *Cultura de paz y gestión de conflictos* prólogo de Federico
Mayor Zaragoza. Icaria, Ediciones Unesco, 1998.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Folch, R. (1990). *Que lo hermoso sea poderoso: sobre ecología, educación y
desarrollo*. Barcelona: Editorial Alta Fulla.

Fontal, O. (2003). *Repensar el arte en la enseñanza*. Barcelona: Graó.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI

Freire, P. (1971). *Conciencia crítica y liberación: pedagogía del oprimido*. Bogotá:
Ediciones Camilo. Colección Alvaro Restrepo Vélez. Investigación participativa
y educación popular.

Freire, P. (1972). *Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1974). *Concientización: teoría y práctica de la liberación*. Buenos Aires:
Ediciones Búsqueda.

Funes A, J. (2010). *9 ideas clave. Educar en la adolescencia*. Barcelona: GRAÓ.

Gadamer, H. (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Tecnos.

Galeano, E. (1982). *Memoria de fuego: los nacimientos*. Madrid: Siglo Veintiuno de
España editores. Primera edición en español.

Galeano, E. (2008). *Las venas abiertas de America Latina*. Madrid: Siglo XXI de
España editores.

Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Traducción Celedonio Martínez Abascal. Barcelona:
Fontamara.

Gámez, P. (2003). “He tenido que hacer frente a distintas guerras: Susan Sontag,
escritora estadounidense”. *Cambio 16. n° 50. pp. 58-59*. Bogotá.

- Gandler, P. S. (2009). *Fragments de Frankfurt: ensayos sobre la teoría crítica*. Querétaro. Universidad Autónoma de Querétaro. México: Siglo Veintiuno Editores.
- García Cano, M. (2012). “La biblioteca como pulmón”. En Acaso, M. *Pedagogías Invisibles*. Madrid. Catarata.
- García Lledó, G. (2005). “Poética y didáctica de la obra objetual”. R. M. (coords). *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. pp. 395-420. Universidades de Granada y Sevilla.
- García Lledó, G. (2009). *Carmen Calvo. Recordar con las cosas*. Madrid: Eneida.
- García Lledó, G. (2009). *Hanna Hoch. Decir lo que pensamos*. Madrid: Eneida.
- García Pérez, Francisco F. y Fernández de Alba, N. “¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008”. *Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*. n°. Extra 12, 270, 2008 (Ejemplar dedicado a: X Coloquio Internacional de Geocrítica: Diez años de cambio en el mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales 1999-2008).
- García, G. J. y Nando R. J. N. (2000). *Estrategias didácticas en educación ambiental*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Geertz, C. (1989). *El Antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.
- Giráldez, A y Pimentel L. (2011). *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica*. Serie educación artística. Metas educativas 2021.Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Girardi, G. (2004). *Teología de la liberación y refundación de la esperanza*. Intervención Cultural.

- Giroux, H. (1992). *Teoría y Resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI Editores México.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza : teoría, cultura y enseñanza, una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Giroux, H. (2005). *Pedagogía crítica, estudios culturales y democracia radical*. Madrid: Popular.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1999). *Sociedad, cultura y educación* . Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Goetz JP. y Le Compte MD. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gombrich, E.H. (2003). *Los usos de las imágenes: Estudios sobre la función social del arte y la comunicación visual*. Barcelona: Debate.
- Gómez, J. A. (1979). “La teología de la liberación: entre Medellín y puebla”. *Arco*. n°. 219. pp. 229-235. Bogotá.
- Gómez, J. G., & Nando Rosales, J. (2000). *Estrategias Didácticas en Educación Ambiental*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gómez, M. J. (2006). *La investigación educativa : claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.
- Gómez, Vázquez F. “Educadores, cruzadores de fronteras”. *En pie de paz*. n°. 49, 1998. pp. 57-61. Bakeaz Editores.
- González Álvarez, A. (1963). *Filosofía de la educación*. Buenos Aires: Ediciones Troquel.
- González-Mohino Barbero, J.C. (2007). “Arteterapia, Parálisis Cerebral y Resiliencia” *Arteterapia*. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social 169. Vol. 2. pp. 169-179.
- González-Mohino Barbero, J.C. (2002). “Más cerca que lejos: una propuesta Intercultural a través de la Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*. Vol. 14. pp 49-63

- Good, P. *La Escuela por dentro*. (1985). *La etnografía en la investigación educativa. Temas de Educación*. Barcelona: Paidós.
- Goodman, N. (1978). *Maneras de hacer mundos*. Madrid: Visor.
- Gordon K. (2005). *Christian Marclay / interview*. London, New York. Phaidon.
- Gottsbacher, M., & Lucatello, S. (2008). *Reflexiones sobre la ética y la cooperación internacional para el desarrollo: Los retos del siglo XXI*. México, D.F: Instituto Mora: Cooperación Internacional.
- Graeme, C, F. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.
- Grau Biosca, E. (2000). "Sentada en mi lado del abismo" sobre Tres guineas, de Virginia Woolf". *En Pie de paz*. N°. 52, pp. 40-47. Bakeaz Editores.
- Grau. B.E, Ibáñez R. V, Ribera D. I. (2002). "Mujeres de la revista En Pie de paz. Transformar la extrañeza en un saber". *DUODA Revista d'Estudis Feministes* núm 23.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.
- Guartambe, C. P. (2006). *Justicia Indígena*. Cuenca: Universidad de Cuenca Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador CONAIE.
- Guba, E y Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. California: Newsbury Park.
- Guba, E. G. (1989). "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista". En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. pp. 148-165. Madrid: Akal.
- Guba, E. Lincoln, Y. (2002). "Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa". Compilación de Denman, C. y Haro, J.A., *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, p. 113-145. Sonora: Colegio de Sonora.
- Gudynas, E. (2001). *Ecología, economía y ética del desarrollo sostenible. Proyecto regional Amazonía sostenible*. Quito: Abya-Yala, Friedrich Ebert Stiftung.

- Gudynas, E. y Zahedi, K. (2008). “Ética y desarrollo sostenible América Latina frente al debate internacional”. *Reflexiones sobre la ética y la cooperación internacional para el desarrollo: Los retos del siglo XXI*. pp. 273 – 292. México.
- Guedez, V. (1986). “La cultura y la educación como factores de transformación social y de vocación histórica”. En *Hojas universitarias*. Vol. 3, n.º. 25. pp. 324-352. Bogotá.
- Gutiérrez Merino, G. (1985). *Teología de la Liberación. Perspectivas*. Salamanca: Ediciones Sígueme. 12ª Edición.
- Gutiérrez Merino, G. (1990). “La pobreza desde la perspectiva de la teología de la liberación”. *Acción Crítica*. n.º. 28. pp. 27-38. Lima.
- Gutiérrez Párraga, T. (2008). “La necesidad pedagógica del arte contemporáneo”. En *El arte contemporáneo en la educación artística*. pp. 15-24. coord. por Noelia Antúnez del Cerro, Noemí Avila, Daniel Zapatero, España.
- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y educación comunicativa*. Barcelona: Península.
- Habermas, J. (2004). *Tiempo de transiciones*. Madrid: Trotta.
- Hernández Belver, M. (1995). *El arte de los niños*. Madrid: Fundamentos.
- Hernández Belver, M. (2005). “Fundamentos y perspectivas actuales de la investigación en educación artística”. En e. R. Marín Viadel, *Investigación en educación artística*. Universidades de Granada y Sevilla.
- Hernández Belver, M., Moreno Sáez, C., Nuere, Menéndez-Pidal, S. (2005). *Arte infantil en contextos contemporáneos*. Madrid: Eneida.
- Hernández Belver, M., y Sánchez Méndez, M. (2000). “Educación artística y medioambiental”. *Educación artística y arte infantil*. Madrid: Fundamentos.
- Hernández Hernández, F. (2000). *Educación y cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández Hernández, F. (2008). “La investigación basada en las artes”. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*. pp. 85-118.

- Hernández, A. R. (2002). Un colegio para el cuerpo. *Revista Número n° 33*. Separata pp. ii-iv. Bogotá.
- Hopenhagen, M. (2000). “El reto de las identidades y la multiculturalidad. Multiculturalismo proactivo: una reflexión para iniciar el debate”. *Nuevos Retos de las políticas culturales frente a la Globalización*. pp. 22-25. Barcelona.
- Horkheimer, M. (1973). *Teoría Crítica*. Barcelona: Barral.
- Horkheimer, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona: Paidós.
- Human development report 2007/2008 : fighting climate change: human solidarity in a divided world*. New York : United Nations Development Programme. Palgrave Macmillan.
- Huxley, A, Yourcenar M, Einstein, S. y Focillon, H. (2012). *Las cárceles de Piranesi*. Madrid: Casimiro.
- Ibarra, Güell. P. “Condición humana, derechos humanos” *En pie de paz*. n°. 50, 1999. pp. 35-38. Bakeaz Editores.
- Informe sobre desarrollo humano 2007-2008: la lucha contra el cambio climático: solidaridad frente a un mundo dividido / Publicado para el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*. Madrid: Mundi-Prensa. Publicado para el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Informe sobre el desarrollo humano 2010: la verdadera riqueza de las naciones: caminos al desarrollo humano*. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa : PNUD.
- Jay, M. (1974). *La imaginación dialéctica : historia de la escuela de Frankfurt y el Instituto de investigación social (1923-1950)*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Jiménez, M. C. (2005). “Santiago Sierra o el arte en la sociedad posfordista”. *Revista Artnexus*. n° 102. pp. 64-69. Bogotá.
- Jociles, M. I., Franzé, A., Poveda, D. (2011). *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*. Madrid: Catarata.
- Judd, T. (2011). Desde la casa de los muertos, sobre la memoria de la Europa moderna. *Sociedad. Revista de la UBA. Facultad de ciencias sociales*. pp. 173-188.
- Julius, A. (2002). *Transgresiones. El arte como provocación*. Barcelona: Destino.

- Kastner, J. (2005). *Land and environmental art*. London: Phaidon press limited
- Kilpatrick, W. (1993). (Edited by) *The Educational Frontier Yearbook*. New York.: Appleton Century.
- Kramer, F. (2003). *Educación ambiental para el desarrollo sostenible*. Madrid: La Catarata. Latina". *Perspectivas*, vol. XXI, núm. 2.
- Legros, D. (2010). "Suprimir las Injusticias en todas partes del mundo, una conversación con Amartya Sen". *Philosophie Magazine*, n° 44. pp 58-63.
- Leyva, E. C. (1998). *Educación ambiental para el desarrollo sostenible El Colegio Verde de Villa de Leyva*. Santa Fe de Bogotá: El Colegio Verde de Villa de Leyva, Universidad El Bosque.
- López Fdz. Cao, M. (coord). (2006). *Creación y posibilidad. Aplicaciones del arte en la integración social*. Madrid: Fundamentos.
- López Fdz. Cao, M. (2005). "Educación para la paz, interculturalidad y pedagogía crítica en el ámbito de la educación artística". En C. p. Marín Viadel, *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales* pp. 449-466. Granada: Universidades de Granada y Sevilla.
- López Fdz. Cao, M. (2008). Educar en equidad: algunas reflexiones. *Éxodo*. pp. 30-34.
- López Fdz. Cao, M. (2011) *El hilo de Ariadne*. (coord). Madrid: Eneida.
- López Fdz. Cao, M. (2011). *Memoria, ausencia e identidad*. Madrid: Eneida.
- López, A., Hernández, F., Barragán, J.M. (1997). *Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía*, Barcelona: Angle Editorial.
- Lowy, M. (1991). "La escuela de Frankfurt y la modernidad: Benjamín y Habermas". *Revista Colombiana de Sociología* Vol. I. pp.23-30 .
- Magallón P.C. (2001). "Las mujeres y la construcción de la paz". Centro de Investigación para la paz. *Papeles de cuestiones internacionales*, n° 73.
- Malagón Plata, L. A. (2010). *Las ideas pedagógicas de Paulo Freire: Pedagogía, política y sociedad*. Bogotá: Editorial Magisterio.

- Malagón-Kurka, M. M. (2010). *Arte como presencia indéxica: la obra de tres artistas colombianos en tiempos de violencia: Beatriz González, Oscar Muñoz y Doris Salcedo en la década de los noventa*. Bogotá: Universidad de los Andes. Facultad de Artes y Humanidades. Departamento de Arte.
- Maldonado García. M. (2008). *Pedagogías críticas: Europa, América Latina, Norteamérica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Mampaso Martínez, A. (2001). “Una rápida mirada a directoras de cine latinoamericanas”. En C. L. Cao, *Geografías de la mirada. Género, creación artística y representación*. Madrid: Instituto de Investigaciones Feministas. UCM.
- Mampaso Martínez, A. (2006). “Para todos tiene la muerte una mirada”. *Arteterapia: papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. UCM. pp. 161-178.
- Marco Tello, P. (2008). *Conversaciones con uno mismo: arte y educación. Nuevas propuestas de acción en educación artística*. Universidad de Málaga.
- Marín Ibáñez, R. (1987). *Principios de la Educación Contemporánea*. Madrid: Rialp.
- Marin, Viadel, R. (2005). *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Granada: Universidades de Granada y Sevilla.
- Marin, Viadel R. (2011). “La Investigación educativa basada en las artes visuales o Arteinvestigación educativa”. *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*, pp. 211-230.
- Marin, Viadel R. (2012). *Metodologías artísticas*. Sevilla, Aljibe.
- Marshall, C. y Rossman, B. (2010). *Designing Qualitative Research*. SAGE Publications, Inc
- Martínez Díez, N. (2000). “Arte y artistas latinoamericanas”. (coord). M. López Fdz. Cao. *Creación artística y mujeres: recuperar la memoria*. pp. 119-146.

- Martínez Díez, N. (2000). "Lygia Clark". *Arte, individuo y sociedad*. n° 12. pp. 321-328.
- Martínez, Díez. N. (2006). "Investigaciones en curso sobre arteterapia en la Universidad Complutense de Madrid". *Arteterapia: papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. n°. 1, 2006. pp. 45-68.
- Martínez Díez, N. (2012). "Viajes de ida y vuelta. El exilio en mujeres artistas latinoamericanas" *El Hilo de Ariadne*, M. L. Fdz. Cao. (coord). Madrid: Eneida.
- Martínez Díez, N. y López Fdz. Cao, M. (2000). *Pintando el mundo. Artistas latinoamericanas y españolas*. Madrid: Horas y horas.
- Martínez Díez, N. y López Fdz. Cao, M. (2009). *Reinventar la vida: el arte como terapia*. Madrid: Eneida.
- Martínez Díez, N. y López Fdz. Cao, M. (2009). *Shirin Neshat. Transformar el deseo en el cuerpo. Posibilidades de ser a través del arte: creación y equidad. El arte como expresión*. Madrid: Eneida
- Martínez Díez, N., Rigo Vanrell, C., y López Fernández Cao, M. (1999). *Educación artística y pedagogía crítica. Situación actual de la enseñanza de las Artes Visuales en España*. Madrid: MEC.
- Martínez Díez, N, Rigo Vanrell, C., y López Fernández Cao, M. (1998). "La educación artística ante los retos sociales del siglo XXI". *Tendencias pedagógicas* N° Extra 2. pp.185-200.
- Martínez M. (1994). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- Martínez Megías. C. (2007). "Arte para conocer y cambiar el mundo, propuesta educativa desde una perspectiva sociológica". *Arte, individuo y sociedad*. Vol. 19, UCM. pp. 82-94.
- Martínez Vázquez, V. (2002). *Educación artística y metacognición*. Universidad de Granada.

- Martínez Vázquez, V. (2006). “Ser mujer del Sur en el contexto del Norte”. *Creación y posibilidad. Aplicaciones del arte en la integración social*. M. López Fdz. Cao. (coord). Madrid: Fundamentos.
- Matthews, J. (2002). *El arte de la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Paidós.
- Maya. A. (1997). *Desarrollo sostenible o cambio cultural*. Cali: Corporación Universitaria Autónoma de Occidente. Centro de Estudios Ambientales para el Desarrollo Regional, Fondo Mixto para Promoción de la Cultura y las Artes del Valle del Cauca.
- Mayor Zaragoza, F. (1997). “Valores éticos de la democracia”. *Capítulos SELA*. n° 52. Caracas. pp. 15-20.
- Mayor Zaragoza, F. (2004). *La música educa*. Barcelona: Graó. Colección Eufonía. Didáctica de la música; 30.
- Mayor Zaragoza, F. (2008). *En pie de paz. 1998-2006*. Barcelona: Gedisa.
- Mayor Zaragoza, F. (2010). “Implicaciones del cambio climático en el ámbito global” *Política Exterior. Edición especial*. Madrid. pp. 62-83.
- Mazoy Fernández, A. (1998). “El libro objeto como recurso didáctico” *Tendencias pedagógicas*. n° 1. pp. 193-199.
- Mazoy Fernández, A. (2008). *Reutilización de materiales en las vanguardias artísticas. Su proyección didáctica*. Tesis doctoral. UCM.
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Rei Argentina, Instituto de Estudios y Acción Social. Aique Grupo Editor.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Buenos Aires: Paidós.
- McMillan, J. Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- McNamara, R. S. (1972). *Discurso ante la Conferencia de las Naciones Unidas Sobre el Medio Humano*. Estocolmo: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento.

- Meadows, D. H. (1972). *Los límites del crecimiento: informe al Club de Roma sobre el predicamento de la humanidad*. México. Fondo de Cultura Económica. Colección popular; 116. Colección Alfonso Palacio Rudas.
- Melich, J.C., y Bárcena, F. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*, Barcelona, Paidós.
- Memorias: imaginarios, fronteras y experiencias estéticas*. (2001). México D.F. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Mercado, Ruth (1992), "La escuela en la memoria histórica local". *Nueva Antropología*, vol. XII, núm. 42, México. pp. 73-87
- Mesa, M. (1994). *Educación para el desarrollo y la paz. Experiencias y propuestas de Europa*. Madrid, Editorial Popular S. A.
- Mesa M. (2008) "La Investigación para la Paz en España: reflexiones para el debate". *Tiempo de Paz. Redes del movimiento pacifista, número 92*.
- Meyer, M. (2005). *I have no right to be silent*. Buenos Aires: Memoria Abierta Fondo Marshall Meyer.
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura audiovisual*. Barcelona: Paidós.
- Mollá Giner, M. (2006). "El niño, arte y superdotación". *Creación y posibilidad. Aplicaciones del arte en la integración social*. pp 159-178. Madrid: Fundamentos.
- Mon, C. I. (2006). *Cultura y Cambio social en América Latina*. St.Louis Misour: Iberoamericana; Frankfurt am Main: Vervuert. Colección South by Midwest 1.
- Morales, Q. J. (2001). *La indeterminación del concepto de arte en la sociedad. Tesis doctoral dirigida por Francisco García García*. Madrid. UCM.
- Moreno S, C. (2004) "Técnicas fotográficas alternativas - nuevas tecnologías y sus posibles aplicaciones pedagógicas". Tesis Doctoral. UCM.
- Moreno, Sánchez. I. "Una mirada a los procesos creativos en arte-terapia. Louise Bourgeois". *Arte, individuo y sociedad. Vol. 15, 2003. pp. 117-134*. UCM.
- Morín, E. 2000. *Los siete saberes para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Munashigue, M. (1995). *Key concepts and terminology of sustainable development. Defining and measuring sustainability: The biogeophysical foundations*. Nueva York: United Nations University & The World Bank.
- Muñoz, O. (2009). *Documentos de la amnesia / Oscar Muñoz*. Badajoz. Catálogo de la exposición. Museo Extremeño e Iberoamericano de Arte Contemporáneo del 1 de octubre al 30 de noviembre de 2008 Museo Extremeño e Iberoamericano de Arte Contemporáneo.
- Museo de Arte del Banco de la República (2012). *Oscar Muñoz: protografías*. Bogotá. Museo de arte Banco de la República. Catálogo de la exposición.
- Museo Nacional de Bellas Artes. (1983). *Raquel Forner: retrospectiva*. Museo Nacional de Bellas, Buenos Aires, 6 oct -13. Editorial Buenos Aires: Museo Nacional de Bellas Artes, 1983.
- Navarrete, M. J. (2009). *Sociedad, cultura y cambio en América Latina*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Negrín, O. y Vergara, J. (2003). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Ed. Centro de Estudios Ramón Areces.
- Nimchit, G., & Arango, M. (1986). *Atendiendo las necesidades de la niñez : alternativas para el diseño de políticas*. Medellín: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Nimchit, G., & Arango, M. (2005). *Desarrollo Infantil Temprano: Prácticas y Reflexiones Siguiendo Huellas.Veinte años de experiencia Un informe sobre el programa PROMESA en Colombia*. La Haya: Bernard van Leer Foundation.
- Novo, M. (1995). *La educación ambiental bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Universitas.
- Novo M. (2007). *Mujer y medioambiente: los caminos de la visibilidad* Madrid: La Catarata
- Novo M. (2009). *El desarrollo sostenible: su dimensión ambiental y educativa*. Madrid: Universitas.
- Núñez, L. y Pérez, C. (2003). *Pensar la educación*. Madrid: Pirámide.

- Ocoró Loango, A. (2010). "La desinstitucionalización del Estado y la educación contemporánea: entrevista a Guillermina Tiramonti". *Educación y Cultura*. n°. 87. pp. 61-65. Bogotá.
- Olaechea, C y G. Engeli. (2008). *Arte y transformación social: saberes y prácticas de Crear Vale la Pena*. Buenos Aires: Fundación Crear Vale la Pena.
- Oncina, F, & Cantario, M. E. (2011). *Estética de la memoria*. Valencia: PUV Universitat de Valencia.
- Ono, Y. *Grapefruit*. (1972). London. Sphere Books Limited.
- Ortega y Gasset, J. (1982) "Misión de la Universidad y otros ensayos de educación y pedagogía". Ed. de P. Garagorri. Madrid, Alianza/*Revista de Occidente*.
- Palacios, A. "Educación artística y ambiental un estudio del caso británico a través del proyecto "art and the built environment". *Arte, individuo y sociedad*. Vol. 18, 2006. pp. 57-76. UCM.
- Parada. J. (2004). "Pedagogía de la liberación en medio de la globalización". *Análisis*. n°. 69. pp. 281-297. Bogotá.
- Peat, F. D., & Briggs, J. (1991). *Espejo y reflejo: Del caos al orden. Guía ilustrada de la teoría del caos y la ciencia de la totalidad*. México: Gedisa/CONACYT.
- Pérez Camarero, P. (2002) "De lo cultural al arquetipo universal. Imágenes y dibujos a través del viaje y el trabajo de campo antropológico". *Arte, Individuo y Sociedad*. Servicio de publicaciones UCM.
- Pérez de Armiño, K. "Hambre, ética y derechos humanos". *En pie de paz*, n°. 40, 1996. pp 24-27. Bakeaz Editores.
- Pérez G. *Metodología de la investigación pedagógica y psicológica*. (1983). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Piña J.M. (1997). "Consideraciones sobre la etnografía educativa". *Perfiles Educativos*, vol. XIX, núm. 78. octubre-diciembre. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México
- Polony, C. (1977). "The essence is good and all the appearances are evil: Entrevista con Agnes Heller". *Left Curve*. n°. 22. p. 35.

- Posada, A. (2003). *Metodología de la investigación*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Programa Hombre y Biosfera*. (1971). UNESCO.
- Rabe, M. “El arte y la tierra en Martin Heidegger y Eduardo Chillida” *Arte, individuo y sociedad*. Vol. 15, 2003. pp. 169-191. UCM.
- Rabey, R. J. (1993). “Resistencia y hegemonía: Cultos locales y religión centralizada en los Andes del Sur. Sociedad y Religión”. *Revista Sociedad y Religión* n° 10-11. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires
- Ramírez, J.A. (2003). *Corpus Solus: para un mapa del cuerpo en el arte contemporáneo*. Madrid. Siruela.
- Ramírez, J. A. (2006). *Tendencias del arte, arte de tendencias a principios del siglo XXI*. Madrid. Cátedra.
- Ramírez, J. A. (2009). *El objeto y el aura: desorden visual del arte moderno*. Madrid. Akal.
- Rayo, J. T. (1998). *Educar en los derechos humanos: propuestas y dinámicas para educar en la paz*. Madrid: Editorial CCS.
- Read, H. (2007). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós
- Redondo, E. (2001). *Introducción a la Historia de la Educación*. Barcelona: Ariel.
- Restrepo, A. (2003). “El cuerpo roto de Colombia”. *Revista Número*. n° 35. pp. 19-25. Bogotá.
- Rigo Vanrell, C (2001). “Arteterapia y entorno”. En N. Martínez y M. López Fdz, *Arteterapia y educación*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Rigo Vanrell, C. (2004). *Sensibilización medioambiental a través de la Educación artística: propuestas*. Tesis doctoral. Madrid. UCM.
- Rigo Vanrell, C. (2006). “Educación artística y medioambiental”. *Educación Artística y Arte Infantil*. pp. 161-168. Madrid: UCM.
- Rigo Vanrell, C. (2012). “Sobre la función social del Arte”. *El hilo de Ariadne*. Madrid: Eneida.

- Rockwell, Elsie (1991), "Etnografía y conocimiento crítico de la escuela en América.
- Rodríguez Huéscar, A. (1985) "Dimensiones de la acción educativa de Ortega". *Diálogos*. Puerto Rico. Vol. 46.
- Rodríguez, L. "La educación artística y la política cultural durante la última dictadura militar en Argentina (1976-1983)". *Arte, individuo y sociedad*. Vol. 22, N° 1, 2010. pp. 59-74. UCM.
- Román, M. (1970). "El arte y el cambio social". *Revista Américas*. Washington. 22, n°. 3. p. 12.
- Rossmann, R. B., & Rallis, S. F. (1998). *Learning in the field: An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ruiz O, I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Russell, B. (1926). *Sobre educación*. Barcelona: Austral.
- Saint-Exupéry, A. d. (1984). *El principito*. Madrid: Ediciones Alba.
- Salcedo, R. A. (2009). "¿Qué es lo crítico de la pedagogía crítica?". *Educación y Cultura*. n°. 84 . pp. 32-3. Bogotá.
- Salkind, N. J. (1998). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
- Sánchez, J. (1993). "José Ortega y Gasset". *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. París. UNESCO: Oficina Internacional de Educación. vol. XXIII, nos 3-4. pp. 808-821.
- Sánchez, I. "Entrevista a Fernando Cardenal: La educación como motor del desarrollo". *En pie de paz*. n°. 54. 2001 .pp. 88-90. Bakeaz Editores.
- Sardoc, M. "The Revolutionary Pedagogy of Peter McLaren. Rage and Hope". *Educational Philosophy and Theory*. Volume 33, Issue 3-4. pp 411–425.
- Saura, A. (2005). *Uso del diseño y la imagen tecnológica en las presentaciones multimedia para la comunicación audiovisual: aplicación para la enseñanza artística*.

- Saura, A. (2011). *Innovación educativa con TIC en Educación Artística, Plástica y Visual. Líneas de investigación y estudios de casos*. Sevilla: Eduforma
- Savater, F. (2004). *Ética para Amador*. Barcelona: Ariel.
- Savater, F. (2008). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Schwartz, M. Erin. (2010). "Ingrid Mwangi: enacting the body as stage". *Australian Critical Race and Whiteness Studies Association. ACRAWSA. E-journal. Vol. 6. n° 1*.
- Sebastian, E. (2009) *Formación del ciudadano en un mundo global. Una mirada desde los contextos español y brasileño*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Seminario de Educación para la paz, Asociación proDerechos Humanos* (1999). *Educación en y para los derechos humanos: dinámicas y actividades*. Madrid: Los Libros de la Catarata, Amnistía internacional. Colección Pensamiento contemporáneo.
- Seminario de Educación para la paz: una propuesta posible*. (1994). Madrid: Colección edupaz ; Los libros de la catarata; 25.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Sen, A. (2003). *La libertad individual como compromiso social*. La Paz, Bolivia: Ediciones Abya-Yala.
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus
- Shirin Neshat, 2002-2005*. Barbara Gladstone Gallery, New York, October 15-November 12, 2005. Milano: Charta .2005
- Silva, J. G. (2001). "De la teoría crítica a la pedagogía radical : la filosofía política de la nueva educación pública". *Educación y cultura n° 59. pp 40-47*.
- Sobrino, J. (2004). *Fuera de los pobres no hay salvación: pequeños ensayos utópico-proféticos*. Madrid: Editorial Trotta.
- Sutil, L. (1995). *Estimulación subliminal*. Madrid: Vergara.
- Tabernero del Río, S. (1993) *Filosofía y educación en Ortega y Gasset*. Salamanca, Ed. de la Universidad Pontificia.

- Tello, E, “Tras las huellas de la justicia ambiental, o la apropiación indebida del espacio ambiental de la Tierra”. *En pie de paz*, n.º. 45, 1997. pp. 9-13. Bakeaz Editores.
- Teutsch, A. “Concepciones de la educación artística en museo el caso de las educadoras del Museo Nacional de Bellas Artes de Chile”. *Arte, individuo y sociedad*. UCM. Vol. 22, N° 1, 2010. pp. 145-162.
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Thompson, C. (1982). *Felt: Fluxus, Joseph Beuys, and the Dalai Lama*. Published by the University of Minnesota Press.
- Tómsic Cerkez. B. (2012). “Potenciar una educación artística viable a través de la arquitectura”. *Arte, individuo y sociedad*. UCM. Vol. 24, N° 2, pp. 251-26.
- Torres, F. C., & Vinaccia A. S. (2009). *Cómo redactar informes de investigación en psicología y ciencias sociales: uso correcto de las normas APA*. Bogotá. Universidad Santo Tomás.
- Torres, R. (1994). “Nomads and Migrants: Negotiating a Multicultural Postmodernism”. *Cultural Critique* No. 26 Published by University of Minnesota Press. pp. 161-189.
- Trilla, J. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Un campesino gana la batalla a Shell por un vertido en el Delta del Níger*. (2013). *Diario Público*.
- Una voz en el desierto: Homenaje a Sontag, Susan, 1933-2004*. Crítica e interpretación”. (2005). Bogotá. *Revista Semana* n° 1184. p. 71.
- Uribe, F. B. (2003). “Doris Salcedo: el arte y la guerra”. *Revista de extensión cultural*. n° 48. pp. 11-29. Medellín.
- Velasco, J. (2000) “¿El multiculturalismo, una nueva ideología?”. *Hacia una ideología para el siglo XXI*. pp. 146-163. Madrid: Akal

- Vélez, L. V. (2008). *La investigación cualitativa*. Universidad Interamericana de Ponce. Puerto Rico.
- Vera, A. A. (1993). *Metodología de la investigación*. Madrid: Kapeluz. Biblioteca de Cultura Pedagógica.
- Vilches, P. A. (2003). *Construyamos un futuro sostenible: diálogos de supervivencia* Amparo Vilches y Daniel Gil; prólogo de F. Mayor Zaragoza. Madrid: Cambridge University Press.
- Vincent, J. M. (2002). *Pensar en tiempos de barbarie: la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt*. Santiago de Chile. Editorial Arcis.
- Viramontes, G. P. (1998). *Educación, paz y derechos humanos : ensayos y experiencias / Encuentro de Educación para la paz y los Derechos Humanos*. México. Iteso. Universidad Iberoamericana.
- VVAA. (1965). *Concilio Vaticano II*. Bogotá: Ediciones Paulinas. Colección iglesia en el mundo.
- VVAA. (1979). Conferencia General del Episcopado Latinoamericano Puebla: comunión y participación / III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano; prólogo de Alfonso López Trujillo, Arzobispo de Medellín y Presidente del CELAM. Edición: Edición expresamente autorizada por el Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM).
- VVAA. (1991). *Educación en derechos humanos: reflexiones a partir de la experiencia*. Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz. Lima. Grafimace.
- VVAA. (2004). *Dialogar y transformar: pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- VVAA. (2005). *Límites y supuestos para una educación artística: un marco de referencia académica*. Conferencia regional Ponencia: Educación Artística Y Cultural, Un Propósito Común. Documentos Para La Formulación de una política pública Colombiana.
- VVAA. (2010). *Carta Cultural Iberoamericana*. Madrid: SEGUIB. OEI.

- VVAA. (2011). *Arte, Intervención y Acción Social. La creatividad transformadora*. Madrid: Editorial Grupo 5.
- Ward, B. Dubos, R. (1972). *Una sola Tierra Foto. El Cuidado y Conservación de un Pequeño Planeta*. Fondo de Cultura Económica.
- Whitelow, G. (1980). *Raquel Forner*. Buenos Aires: Arte Gaglianone.
- Wolfschoon, R. J. (1992). *Ética y cultura: recomendaciones para el cambio social*. Panamá.
- Yourcenar, M. (1989). *Sources II*. Paris: Gallimard. Collection Les Cahiers de la NFR.
- Yourcenar, M. (1991). *Essais et mémoires*. Paris: Gallimard. Bibliothèque de la Pleiade.
- Zamora, J. A. (2001). “Shoah: entre el deber de la memoria y la prohibición de imágenes”. *Estética de la memoria. (Edits). Oncina, F. y Cantarino, M. E. Valencia: pp. 85-106*. Universitat de València
- Zamora, J. A. (2011). “El deber de la memoria y la persistencia del trauma”. *Estética de la memoria*. p.88. Valencia: Universitat de València.
- Zárate, L. A. (23 de Mayo de 2013). “Inxilio', la danza que conmemora a las víctimas del conflicto armado”. *El Espectador*, pág. Cultura.
- Zimmerman, E., & Lapierre, S. (1997). *Metodologías y métodos de investigación para la educación artística*. National Art Asociattion, Reston Virginia.
- Zubiri, X. (1990) “Ortega, maestro de la filosofía” .*Ortega y su tiempo*. Madrid; Mº Cultura/Fundación Ortega y Gasset.

Webgrafía

- <http://aiweiwei.com/> Recuperado el 8 de 04 de 2013.
- <http://artescenicass.ucm.es/index.php?sec=artis&id=208> Recuperado el 9 de 03 de 2013.
- <http://biblioteca.ucm.es/tesis/bba/ucm-t28786.pdf> Recuperado el 10 de 03 de 2013.
- <http://blogenterarte.blogspot.com.es/> Recuperado el 5 de 05 de 2013.
- <http://blogs.elpais.com/extramundi/2011/11/hay-esperanza.html> Recuperado el 15 de 03 de 2012.
- <http://desarrollosostenible.wordpress.com/> Recuperado el 9 de 11 de 2013.
- <http://dialnet.unirioja.es/> Recuperado el 1 de 03 de 2013.
- <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=2288> Recuperado el 1 de 03 de 2012.
- <http://diarioadn.co/actualidad/colombia/v%C3%ADctimas-por-minas-antipersona-en-el-pa%C3%ADs-1.24996> Recuperado el 9 de 05 de 2012.
- <http://e.eltiempo.com/media/produccion/infografiaMinas/index.html> Recuperado el 15 de 03 de 2013
- <http://e.eltiempo.com/media/produccion/minasAntipersona/index.html> Recuperado el 02 de 03 de 2013
- <http://elcolegiodelcuerpo.org/es/> Recuperado el 7 de 04 de 2013.
- http://elpais.com/autor/federico_mayor_zaragoza/a/ Recuperado el 11 de 05 de 2013.
- http://elpais.com/diario/2003/02/07/cultura/1044572401_850215.html Recuperado el 2 de 03 de 2012.
- http://elpais.com/diario/2003/06/15/cultura/1055628002_850215.html Recuperado el 23 de 03 de 2013.
- http://elpais.com/diario/2008/02/09/babelia/1202515576_850215.html Recuperado el 9 de 09 de 2012.
- http://elpais.com/diario/2009/07/27/opinion/1248645611_850215.html Recuperado el 12 de 05 de 2012.
- <http://enobserva.wordpress.com/contenidos-y-enfoques-metodologicos-de-la-educacion-artistica/> Recuperado el 19 de 03 de 2012.

<http://eprints.ucm.es/7251/> Recuperado el 22 de 05 de 2013.

<http://esferapublica.org/nfblog/?p=15285> Recuperado el 3 de 02 de 2013

<http://espacio.fundaciontelefonica.com/shirin-neshat-escrito-sobre-el-cuerpo/>
Recuperado el 19 de 07 de 2013.

<http://exhibits.library.duke.edu/exhibits/show/ihavenorighttobesilent> Recuperado el 1 de 03 de 2013.

http://facartes.unal.edu.co/arte_educacion/publicaciones.html Recuperado el 19 de 06 de 2013.

<http://facartes.unal.edu.co/espeduartistica> Recuperado el 20 de 03 de 2013.

<http://federicomayor.blogspot.com.es/> Recuperado el 15 de 05 de 2013.

<http://fund-culturadepaz.org/> Recuperado el 18 de 04 de 2013.

<http://hipercroquis.net/2006/10/07/santiago-sierra-en-el-pabellon-veneciano-de-la-espana-negra/> Recuperado el 26 de 06 de 2013.

<http://imaginepeace.com/archives/3587> Recuperado el 6 de 03 de 2013.

<http://infosurhoy.com/cocoon/saii/xhtml/es/features/saii/features/entertainment/2010/09/29/feature-02> Recuperado el 16 de 10 de 2012.

<http://inkyneedles.com/> Recuperado el 23 de 04 de 2013.

<http://interartive.org/2010/02/instituto-inhotim/> Recuperado el 30 de 06 de 2013.

<http://ldflounge.blogspot.com.es/2010/08/entrevista-agnes-heller-para-n.html>
Recuperado el 2 de 04 de 2012.

<http://www.kb.dk/permalink/2006/poma/info/es/frontpage.htm> Recuperado el 10 de 04 de 2013

http://local2012.iclei.org/fileadmin/files/Rio_20_Briefing_Sheet_ICLEI_Spanish_20110831.pdf Recuperado el 11 de 07 de 2012.

<http://maherartgallery.blogspot.com.es/2012/03/raquel-forner-april-22-1902-june-10.html> Recuperado el 14 de 03 de 2013.

<http://mde11.org/> Recuperado el 13 de 09 de 2012.

<http://mediacionartistica.org/2012/11/03/red-latinoamericana-arte-para-la-inclusion-social/> Recuperado el 1 de 04 de 2013.

<http://metodologia-matematicas.wikispaces.com/> Recuperado el 30 de 09 de 2012

http://metodologiamatematicas.wikispaces.com/Exp_Los+fractales+lleenan+continua+mente. Recuperado el 1 de 03 de 2012.

<http://museodeamerica.mcu.es/> Recuperado el 2 de 02 de 2013.

<http://museografo.com/> Recuperado el 1 de 03 de 2012.

<http://pages.gseis.ucla.edu/faculty/mclaren/> Recuperado el 1 de 09 de 2012.

<http://paulofreirefinland.org/> Recuperado el 22 de 02 de 2012.

<http://periodismohumano.com/sociedad/comunicacion/yo-enfoco-con-el-ojo-izquierdo-porque-esta-mas-cerca-del-corazon.html> Recuperado el 6 de 01 de 2013.

<http://pilaralberdi.blogspot.com.es/2012/10/las-carceles-de-piranesi.html> Recuperado el 10 de 06 de 2012.

http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=31151&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html Recuperado el 29 de 05 de 2012.

http://proutargentina.blogspot.com.es/p/que-es-prout-anadir-comentarios-en-la.html#.UIAx_NItzg0 Recuperado el 22 de 03 de 2012.

<http://psicoanalisisypolitica.blogspot.com.es/2013/02/la-obra-de-oscar-munoz-lo-desaparecido.html> Recuperado el 19 de 03 de 2013.

<http://revistadepedagogia.org/> Recuperado el 14 de 05 de 2013.

<http://teologiadelaliberacion.com/> Recuperado el 18 de 10 de 2012.

<http://them.polylog.org/5/dmf-es.htm> Recuperado el 27 de 05 de 2013.

<http://tuplanetavital.org/> Recuperado el 12 de 11 de 2012

<http://womenwithoutmen.blog.indiepixfilms.com/> Recuperado el 29 de 03 de 2013.

<http://www.1325mujerestejiendolapaz.org/index.html> Recuperado el 21 de 03 de 2013.

http://www.1325mujerestejiendolapaz.org/sem_carmen.html Recuperado el 21 de 03 de 2013.

<http://www.adrianavarejao.net/home/> Recuperado el 30 de 03 de 2013.

<http://www.alibri.es/mujeres-en-pie-de-paz-pensamiento-y-practicas-323327> Recuperado el 21 de 03 de 2013.

<http://www.art21.org/> Recuperado el 5 de 04 de 2013.

<http://www.art21.org/artists/doris-salcedo> Recuperado el 10 de 01 de 2013.

<http://www.art21.org/texts/doris-salcedo/interview-doris-salcedo-variations-on-brutality> Recuperado el 15 de 05 de 2013

<http://www.arteseleccion.com/exposicion-actual-es> Recuperado el 5 de 04 de 2013.

<http://www.artsedu2010.kr/index.jsp> Recuperado el 4 de 03 de 2013.

<http://www.bakeaz.org/> <http://www.bakeaz.org/es/publicaciones/mostrar/485-en-de-paz-52> Recuperado el 5 de 07 de 2013

<http://www.bakeaz.org/es> Recuperado el 5 de 07 de 2013

<http://www.banrepcultural.org/oscar-munoz/index.html> Recuperado el 19 de 01 de 2013.

<http://www.biodisol.com/> Recuperado el 17 de 02 de 2013

http://www.brooklynmuseum.org/exhibitions/global_feminisms/mwangi.php Recuperado el 12 de 04 de 2013.

<http://www.carlosduque.com.co/> Recuperado el 16 de 03 de 2013.

<http://www.cartadelatierra.org.mx/> Recuperado el 9 de 02 de 2013.

<http://www.cccb.org/es/autor.php?idg=16264> Recuperado el 26 de 03 de 2013.

<http://www.cedes.org.ar/PUBLICACIONES/SOCCIV/2012/10258.pdf><http://plurentes.org/arte-y-transformacion-social.pdf.zip> Recuperado el 5 de 12 de 2012

<http://www.cedes.org/areas.soc.civil.php> Recuperado el 18 de 03 de 2013

<http://www.cedes.org/areas.soc.civil.php> Recuperado el 12 de 02 de 2013.

<http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/> Recuperado el 11 de 10 de 2012

http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2013/noticias/nota-anuario-2012-el-esp%C3%B1ol-en-mundo.htm Recuperado el 26 de 11 de 2012.

<http://www.clubofrome.org/> Recuperado el 8 de 02 de 2012.

<http://www.consejodelacultura.cl/portal/index.php> Recuperado el 20 de 01 de 2013.

<http://www.corporacionambar.org> Recuperado el 19 de 07 de 2012.

<http://www.culturasiberoamericanas.org/> Recuperado el 16 de 02 de 2012.

<http://www.desarrollohumano.org.gt/content/%C2%BFque-es-desarrollo-humano> Recuperado el 2 de 03 de 2012.

<http://www.earthcharterinaction.org/content> Recuperado el 13 de 02 de 2013.

<http://www.educacionartistica.org/> Recuperado el 9 de 08 de 2012.

http://www.elcultural.es/version_papel/ARTE/10646/Santiago_Sierra Recuperado el 151 de 05 de 2012.

<http://www.elespectador.com/impreso/unchatcon/articulo-325570-jesus-abad-colorado-guardian-de-memoria> Recuperado el 19 de 11 de 2012.

http://www.elmalpensante.com/index.php?doc=display_contenido&id=1321

Recuperado el 25 de 02 de 2013.

http://www.eltiempo.com/Multimedia/galeria_fotos/colombia5/postales-de-un-pais-que-siempre-ha-sonado-con-la-paz_12246373-5 Recuperado el 24 de 03 de 2013.

<http://www.entrelasartes.org/> Recuperado el 3 de 03 de 2013.

<http://www.environmentandsociety.org/exhibitions/silent-spring/overview>

Recuperado el 22 de 02 de 2013.

<http://www.fernandosavater.com/pensando-con-fernando-savater.php> Recuperado el 27 de 01 de 2013.

<http://www.fes-energiayclima.org/> Recuperado el 05 de 03 de 2013.

<http://www.flickr.com/photos/yokoonoofficial/sets/72157607544796475/>

Recuperado el 26 de 02 de 2013.

<http://www.fotosimagenes.org/erich-fromm> Recuperado el 16 de 03 de 2012.

<http://www.fuhem.es/cip/arti73.html> -- Recuperado el 23 de 09 de 2012.

<http://www.galtung-institut.de/welcome/johan-galtung/> Recuperado el 23 de 12 de 2012.

<http://www.google.com/culturalinstitute/collection/museo-de-america?projectId=art-project&hl=es> Recuperado el 15 de 01 de 2013.

<http://www.hauserwirth.com/artists/18/guillermo-kuitca/biography/> Recuperado el 10 de 09 de 2012.

<http://www.holocaust-mahnmal.de> Recuperado el 23 de 10 de 2012.

<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/freires.pdf> Recuperado el 20 de 11 de 2012.

<http://www.idea-org.net/> Recuperado el 7 de 12 de 2012.

<http://www.ifacca.org/> Recuperado el 23 de 03 de 2013.

http://www.ingridmwangi.de/ingrid_mwangi_robert_hutter/home.html Recuperado el 28 de 02 de 2013.

<http://www.inhotim.org.br/> Recuperado el 2 de 01 de 2013.

<http://www.insea.org/> Recuperado el 7 de 05 de 2012.

<http://www.inspiration.org/> Recuperado el 5 de 02 de 2012.

<http://www.isme.org/> Recuperado el 3 de 05 de 2012.

http://www.lacult.org/docc/Declaracion_Bogota_Educ_Art_esp.doc Recuperado el 16 de 11 de 2012.

<http://www.mapateatro.org/> Recuperado el 4 de 04 de 2013.

<http://www.mincultura.gov.co/?idcategoria=1680> Recuperado el 25 de 03 de 2013.

<http://www.nato.int/cps/en/natolive/index.htm> Recuperado el 2 de 02 de 2013.

<http://www.nodo50.org/candela/rescnp.htm> Recuperado el 27 de 03 de 2013.

http://www.nytimes.com/video/2013/09/23/opinion/100000002460625/an-education-in-equality.html?nl=multimedia&emc=edit_fs_20130924n Recuperado el 16 de 03 de 2013.

<http://www.oei.es/> Recuperado el 11 de 03 de 2013.

<http://www.oei.es/metas2021/EDART2.pdf> Recuperado el 9 de 08 de 2012

<http://www.oei.es/metas2021/todo.pdf> Recuperado el 9 de 02 de 2013.

<http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a01.htm> Recuperado el 28 de 05 de 2013.

http://www.oei.es/xvi/xvi_culturacel.pdf Recuperado el 19 de 03 de 2013.

<http://www.paginasprodigy.com/peimber/7saberesMorin.pdf> Recuperado el 9 de 03 de 2013.

<http://www.paulofreire.org/es/> Recuperado el 14 de 08 de 2012

<http://www.paulofreireinstitute.org/> Recuperado el 14 de 08 de 2012

<http://www.petermclaren.org/> Recuperado el 19 de 08 de 2012

<http://www.plataformadeartecontemporaneo.com/pac/mapas-carnales-de-ingrid-mwangi/> Recuperado el 30 de 03 de 2013.

<http://www.playerwindow.com/UC-01Z6Ylsc> Recuperado el 26 de 01 de 2013.

<http://www.ponce.inter.edu/cai/Comite-investigacion/investigacion-cualitativa.html>.
Recuperado el 19 de 05 de 2012

<http://www.portalmachupicchu.com/es/informacion-util/entradas-y-precios/>
Recuperado el 17 de 03 de 2013

<http://www.prixpictet.com/> Recuperado el 6 de 03 de 2013.

<http://www.prixpictet.com/portfolios/water-shortlist/jesus-abad-colorado/bio/>
Recuperado el 24 de 05 de 2013.

<http://www.publico.es/> Recuperado el 30 de 01 de 2013

<http://www.revistaambienta.es/WebAmbienta/Principal.do> Recuperado el 23 de 02 de 2013.

<http://www.revistafusion.com/2006/noviembre/entrev158-2.htm> Recuperado el 23 de 03 de 2013.

<http://www.samuel-beckett.net/#other> Recuperado el 19 de 05 de 2013

http://www.santiago-sierra.com/index_1024.php Recuperado el 6 de 03 de 2013.

<http://www.sitiosocial.com/asofunda/mundosolidario/00-octubre/notas/03.html>

Recuperado el 22 de 03 de 2013.

<http://www.speronewestwater.com/cgi-bin/iowa/artists/record.html?record=6>

Recuperado el 18 de 03 de 2013.

<http://www.susansontag.com/index.shtml> Recuperado el 02 de 05 de 2013

http://www.tendencias21.net/libros/En-pie-de-paz_a33.html Recuperado el 9 de 08 de 2012

<http://www.theguardian.com/film/2010/jun/13/shirin-neshat-women-without-men>

Recuperado el 15 de 03 de 2013.

<http://www.themodernword.com/beckett/> Recuperado el 19 de 05 de 2013

<http://www.transcend.org/galtung/> Recuperado el 14 de 08 de 2012

<http://www.ub.edu/duoda/> Recuperado el 17 de 03 de 2013

http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_paulo_freire.htm Recuperado el 19 de 09 de 2012

<http://www.umoya.org/index.php/soberanalimentaria-rea-temca-28/2351-la-carta-de-la-tierra> Recuperado el 1 de 03 de 2012.

<http://www.un.org/es/> Recuperado el 23 de 03 de 2013.

<http://www.un.org/es/events/mineawarenessday/> Recuperado el 22 de 08 de 2012

<http://www.un.org/es/events/mineawarenessday/index.shtml> Recuperado el 4 de 04 de 2013.

<http://www.un.org/spanish/esa/sustdev/agenda21/agreed.htm> Recuperado el 9 de 08 de 2012

http://www.uncsd2012.org/content/documents/778futurewewant_spanish.pdf

Recuperado el 9 de 08 de 2012

<http://www.undp.org.gt/> Recuperado el 23 de 03 de 2013.

<http://www.undp.org/content/undp/es/home.html> Recuperado el 19 de 05 de 2012

http://www.unesco.org/culture/creativity/education/html_sp/appel.shtml Recuperado el 17 de 03 de 2013

http://www.unesco.org/delors/delors_s.pdf Recuperado el 6 de 03 de 2012.

http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF Recuperado el 23 de 03 de 2013.

<http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/creativity/arts-education> Recuperado el 7 de 07 de 2013

<http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/creativity/arts-education/about/approach/> Recuperado el 19 de 05 de 2013

<http://www.universes-in-universe.de/columna/col34/col34.htm> Recuperado el 14 de 03 de 2012.

<http://www.uspceu.com/usp/doxa/doxaIII/6000%20DOXA%2007.pdf> Recuperado el 6 de 03 de 2012.

http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_d oc_20061126_notification-sobrino_sp.html Recuperado el 19 de 05 de 2013

http://www.victoria-miro.com/artists/_25/ Recuperado el 10 de 03 de 2012.

http://www.vivatrust.com/files/file/publications/VIVA_cultura.pdf Recuperado el 8 de 04 de 2013.

<http://www.voltairenet.org/> Recuperado el 4 de 04 de 2012.

http://www.webislam.com/articulos/61533-shirin_neshat_artista_de_la_decada.html Recuperado el 12 de 03 de 2012.

<http://www.winne.com/dninterview.php?intervid=1776> Recuperado el 17 de 03 de 2013

http://www.youtube.com/watch?v=_UxhW2Sd3R8 Recuperado el 29 de 04 de 2013.

<http://www.youtube.com/watch?v=3VRv8id8Wjs&bpctr=1373576172> Recuperado el 7 de 07 de 2012

<http://www.youtube.com/watch?v=gaq4e-ugeec> Recuperado el 4 de 11 de 2012.

<http://www.youtube.com/watch?v=ghFBHyPAMLs> Recuperado el 17 de 03 de 2012.

<http://www.youtube.com/watch?v=I9LbFBDS1Bk> Recuperado el 04 de 03 de 2012.

http://www.youtube.com/watch?v=lFIH_dWQ4cI Recuperado el 26 de 03 de 2013.

<http://www.youtube.com/watch?v=nIT8M3pZQig> Recuperado el 29 de 11 de 2012.

http://www.youtube.com/watch?v=nzf9Lpz_rCI Recuperado el 17 de 08 de 2012.

<http://www.youtube.com/watch?v=SAuPB2qcNWA> Recuperado el 24 de 02 de 2013.

<http://www.youtube.com/watch?v=w5-TmFOan4c> Recuperado el 13 de 03 de 2013.

<http://www2.uni-frankfurt.de/en> Recuperado el 4 de 04 de 2013.

<http://www2.uni-frankfurt.de/en?locale=en> Recuperado el 5 de 12 de 20

www.eloyhanoi.com/2011/04/4-de-abril.html Recuperado el 6 de 03 de 2012.

www.ingridmwangiroberthutter.com/ingrid_mwangi_robert_hutter/home.html

Recuperado el 18 de 03 de 2012.

www.marxists.org/espanol/adorno/ Recuperado el 6 de 11 de 2013.

www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc Recuperado el 16 de 05 de 2013.

www.youtube.com/watch?v=VCAssCuOGIs Recuperado el 9 de 03 de 2012.

Índice de ilustraciones y fotografías

La lista de fotografías e ilustraciones que aparece a continuación coincide de manera exacta con los números correspondientes a cada imagen en el texto, enumeradas del 1 al 80. Se han especificado la mayor cantidad posibles de datos que se podían aclarar sobre cada una, quedando en ciertos casos como se verá, un vacío en su gran mayoría de los autores y las fechas en que fueron producidas. En la webgrafía se pueden consultar los sitios web de donde han sido tomadas las imágenes con las fechas de consulta en que fueron extractadas.

1. Formas fractales. Fotografías tomadas del sitio web *Metodología Experimental y Aprendizaje de las Matemáticas*.
2. Teodor. W.Adorno, fotografía tomadas del sitio web *Selección de Autores Marxistas*.
3. Agnes Heller, fotografía tomada del sitio web *Luis Diego Fernández, Filósofo y ensayista*.
4. Walter Benjamin, fotografía tomada del sitio web *The International Walter Benjamin Gesellschaft*.
5. Max Horkheimer fotografía tomada del sitio web de la Biblioteca de la Universidad Johann Christian Senckenberg.
6. Eric Fromm, fotografía tomada del sitio web *Hulton Archive/Getty Images*.
7. Jurgen Habermas, fotografía tomada del sitio web *Phylosophy Inky Needels*.
8. Hanna Arendt, fotografía tomada del sitio web *Fotosimágenes.org*
9. Poster anónimo alusivo a las juventudes Hitlerianas. Fuente tomada de la Librería del Congreso de Washington D.C en el sitio web del Museo de la memoria del Holocausto de Estados Unidos.
10. Paulo Freire, fotografía tomada del sitio web *Paulo Freire Research Center Finland*.
11. Peter MacLaren, fotografía de Jonne Renvall. 2007.
12. Portada del libro de Robert McAfee Brown, *Introducción a la teología de la liberación*. Fotografía tomada del sitio web *Paper back swap*.

-
13. Leonardo Boff, fotografía tomada del sitio web *PROUT Construyendo una economía solidaria basada en la ética y la ecología*.
 14. Camilo Torres Restrepo con estudiantes en Bogotá en 1960, fotografía del sitio web *Utopía la Palabra*.
 15. Ignacio Ellacuría, fotografía del sitio web de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA).
 16. Johan Galtung, fotografía tomada del sitio web *TRANSCEND International. A Peace Development Environment Network*.
 17. Ejemplares de la revista *En Pie de Paz*, fotografías tomadas del sitio web de la editorial Bakeaz.
 18. Federico Mayor Zaragoza, fotografía de Sofía Moro.
 19. Marshal Meyer, fotografía tomada de la Duke University Exhibit - 'I Have No Right to Be Silent' - The Human Rights Legacy of Rabbi Marshall.
 20. Portada del libro *Nuestra vida ha sido nuestra Lucha. Resistencia y memoria en el Cauca indígena*. Fotografía del Centro de Memoria Histórica de Colombia de su página web.
 21. *Graffiti Composición* obra de Christian Marclay, fotografía tomada del sitio web *The Barbara Krakow Gallery*.
 22. *La Gestación del Hombre Nuevo*, obra de Raquel Forner de 1983. Fotografía tomada del sitio web *Maher art gallery*.
 23. *War is over*, obra de Yoko Ono, fotografía tomada del sitio web *Imagine Peace*.
 24. *Aliento* obra de Oscar Muñoz, fotografía tomada del sitio web de la Biblioteca Luis Ángel Arango.
 25. Santiago Sierra, obra para el Pabellón de la Bienal de Venecia de 2003. Fotografía tomada del sitio web *Museógrafo*.
 26. *Continente negro Brillante*, obra de Ingrid Mwangi. Fotografía tomada del sitio web de la artista.
 27. *País consumiéndose*, obra de Ingrid Mwangi. Fotografía tomada del sitio web de la artista.
 28. Un campesino enseña una foto de la procesión de tumbas posteriores a la masacre del municipio de Segovia, Antioquia. Foto de Jesús Abad Colorado del sitio web *Documental amarillo*.
 29. En el municipio de Riosucio, Chocó, en el Urabá colombiano cercano a la frontera con Panamá, las marcas dejadas por bombas aéreas lanzadas por el

- ejército colombiano junto a la acción de los grupos paramilitares permanecen como prueba de la confrontación con los guerrilleros de las FARC. Esta batalla condujo al desplazamiento de casi 10.000 habitantes de la región. Fotografía de Jesús Abad Colorado del sitio web *Prix Pictet. The global award in photography and sustainability*.
30. Dos imágenes de Jesús Abad Colorado; campesino desplazado y niña mirando tras un cristal perforado por una bala. Foto de tomada del sitio web *Perfil: Crónicas de la Esperanza. El fotógrafo de la esperanza: Jesús Abad Colorado*.
 31. Eric Dooh, Eric Dooh, muestra el agua contaminada de petróleo, él es uno de los agricultores de Nigeria que ha denunciado a la multinacional Shell por los vertidos de petróleo. Fotografía tomada de: EFE/EPA/Marten Van Dijk.
 32. Joseph Beuys en una acción ecológica: *Salvar los bosques* de 1972. Litografía offset en papel. Foto del Walker Art Center. *Joseph Beuys Save the Woods*, de Alfred y María Greisinger Collection, Walker Art Center, NY. Imagen tomada de su sitio web.
 33. Joseph Beuys planta el primer roble de su obra *7000 robles* en la Documenta de 1982. Fotografía tomada del Blog *Sin título "El País2"*, del diario El País de España.
 34. *Siluetas*. Obra de Ana Mendieta. Fotografía tomada del sitio web del New Museum of Contemporary Art.
 35. *Siluetas*. Obra de Ana Mendieta. Fotografía tomada del sitio web del New Museum of Contemporary Art.
 36. *Flowers on the body*. Obra de Ana Mendieta de 1973. Fotografía tomada del sitio web del New Museum of Contemporary Art.
 37. *"Untitled"* obra de 1996 de Shirin Neshat del libro "Shirin Neshat. La última palabra/The Last Word", 2005, Milano, Edizones Charta/MUSAC, León, España, p 89.
 38. Para Shirin Neshat la fotografía en Blanco y negro, es el soporte de sus sensaciones. La escritura y la caligrafía persa es una constante siempre presente en sus imágenes. Fotografía de la serie "Guardians of Revolution" de 1994 del libro "Shirin Neshat. La última palabra/The Last Word", 2005, Milano, Edizones Charta/MUSAC, León, España, p. 92.
 39. Fotograma de la Video instalación *Rapture* de Shirin Neshat del libro "Shirin Neshat. La última palabra/The Last Word", 2005, Milano, Edizones Charta/MUSAC, León, España 1999, p 117.
 40. Fotograma de la Video instalación *Rapture* de Shirin Neshat del libro "Shirin Neshat. La última palabra/The Last Word", 2005, Milano, Edizones Charta/MUSAC, León, España 1999, p 118.

-
41. Rachel Carson. declara en una audiencia del Senado en 1963, en Washington DC, donde gracias a su trabajo se impulsó la creación de un organismo de gobierno que regulara los pesticidas. También solicitó la existencia de una legislación medioambiental. Fotografía tomada del sitio web *Enviroment & Social Portal* con créditos de la agencia AP en 1963.
 42. Edición en español de *Silent Spring. Primavera Silenciosa*, fotografía de la portada de la publicación del libro en Brasil, por Global Editora, tomada del sitio web *Google Books*.
 43. Donella Meadows y el equipo de MIT responsable de Los Límites del Crecimiento. Fotografía tomada del sitio web *Rauner Library Dartmouth College Library*.
 44. Olof Palme, defensor de los derechos de los ciudadanos, de la justicia, y de los derechos básicos como la educación, la salud y la vivienda. Fotografía tomada del sitio web *Proyecto Matriz*.
 45. Portada del Informe del Club de Roma *Los límites del crecimiento*, fotografía del archivo del Fondo de Cultura Económica, tomada del mismo sitio web.
 46. Portada del libro *Una sola Tierra*. Fotografía del archivo del Fondo de Cultura Económica, tomada del mismo sitio web.
 47. Bárbara Ward: *¿Acaso soy libre si mi hermano se encuentra todavía encadenado a la pobreza?* Fotografía del sitio web *International Institute for Environment and Development*.
 48. Gro Harlem Brundtland. Fotografía tomada del sitio *Kennuncorked Linking Wine with a Sustainable Lifestyle*.
 49. Facsímil de Guamán Poma de Ayala de su obra *Nueva corónica y buen gobierno* (Nueva crónica y buen gobierno), que terminó de escribir en 1615. La catalogación de las imágenes ha sido realizada por la Biblioteca Real de Copenhague, e incluidas en la lista de la UNESCO "Memoria del mundo". Del sitio web de la biblioteca se ha tomado la ilustración con descripción en el castellano de la época del autor y en quechua en el que Hernando Pizarro y Sebastián de Belalcázar se encuentran con el emperador Atahualpa por primera vez.
 50. Dibujos elaborados durante la Real Expedición Botánica del Nuevo Reino de Granada (1783-1816) liderada por José Celestino Mutis, tomados de la página web del proyecto de digitalización de los facsímiles originales.
 51. Imágenes de objetos Taínos del libro de Roberto Cassá. *Historia Social y Económica de la República Dominicana*, Tomo I, Editora Alfa y Omega, Santo Domingo, 1985, p 134.
 52. Imagen de la celebración a la Pachamama Raymi o madre Tierra en el Perú. Fotografía tomada del sitio web *ByteSapiens*.

-
53. El profesor Amartya Sen. Fotografía del sitio web *Toni Gaken Wan*.
54. Portada del Informe *Desarrollo Infantil Temprano: Prácticas y Reflexiones* de la Bernard van Leer Foundation, sobre el trabajo de Marta Arango Montoya y Glen Nimnicht. Fotografía del sitio web *Bernard van Leer Foundation*.
55. Glen Nimnicht y Marta Arango Montoya. Fotografía tomada del sitio web de la Fundación Cinde.
56. Susan Sontag fotografiada por Peter Hujar en 1975, tomada del sitio web *Live auctioneers*. La imagen tiene como referente la siguiente nota que se pone en el idioma en que fue escrita, inglés:
- Collection of Richard A. Lorenz Literature: Portraits in Life and Death, n.p.; Stahel and Visser, eds., Peter Hujar: A Retrospective, p. 79 Illustrated in the article "On Sontag: Essayist as Metaphor and Muse" by Holland Cotter, The New York Times, 18 August 2006. The article reviewed the Metropolitan Museum's exhibition On Photography a Tribute to Susan Sontag and the caption reads "Peter Hujar's 1975 portrait of Susan Sontag is in the Metropolitan Museum's permanent collection."*
57. Samuel Beckett. Fotografía del sitio web *The Samuel Beckett world*.
58. Álvaro Restrepo. Fotografía del sitio web y de autoría de Carlos Duque.
59. *Inxilio*: Las víctimas del conflicto colombiano cuentan su drama en un por medio de la danza. Fotografía de la agencia EFE. 2010.
60. Escena de *Inxilio*. Fotografía de la agencia EFE. 2010.
- 61,62. Carteles promocionales del estreno de *Inxilio*. Fotografía de la agencia EFE. 2010.
63. Campo de Estelas con los visitantes en el monumento en memoria de los judíos Asesinados de Europa. Fotografía de Marko Priske, del sitio web de la Fundación Monumento a los Judíos Asesinado en Europa.
64. *"Más allá de la supervivencia. De Wroclaw a Australia", "Yo cantaba por mi vida. Recuerdos de Rachov, Auschwitz, y un nuevo comienzo en América", "Mi nombre es Nechama. Mi vida entre Königsberg e Israel"*. De las Series *Testigos*. Publicaciones de la Fundación monumento a los judíos asesinados en Europa. Imágenes tomadas del mismo sitio web.
65. El monumental laberinto de hormigón diseñado por Peter Eisenman para el monumento a los judíos asesinados en Europa, en Berlín, fotografía de Roland Halbe.
66. *9.133 zapatos*. Obra de Doris Salcedo en la plaza de Bolívar del centro de la ciudad de Bogotá. Foto de Eloy Quiros tomada de su sitio web. 2011.

-
67. 9.133 zapatos. Obra de Doris Salcedo en la plaza de Bolívar del centro de la ciudad de Bogotá. Foto de Eloy Quiros. tomada de su sitio web. 2011.
 68. 9.133 zapatos. Obra de Doris Salcedo en la plaza de Bolívar del centro de la ciudad de Bogotá. Foto de Abel Cárdenas tomada del diario El tiempo versión digital. 2011.
 69. Doris Salcedo en su taller, fotografía tomada del sitio web *Art21*.
 70. Logotipo de Mapa Teatro. Imagen de la página oficial del colectivo multidisciplinar artístico tomada de su sitio web.
 71. Imagen de *Testigo de las ruinas*. Fotografía de Julio Pantoja tomada de la web *The Hemispheric Institute of Performance and Politics*
 72. Rolf Abderhalden Fotografía de Julio Pantoja tomada de la web *The Hemispheric Institute of Performance and Politics*.
 73. En cualquier lugar del mundo, en la escuela más remota, se puede cambiar el mundo. Escuela en Pakistán. Fotografía de Steve Mc Curry de su sitio web.
 74. Niños y adultos tenemos que alcanzar en nuestro *proceso fin*, el desarrollo humano. La educación artística y el arte nos pueden ayudar estrechamente a que este propósito se dé. Foto de mi autoría en un taller de arte en la ciudad de Bogotá. 2013.
 75. Adriana Varejão, artista plástica. Fotografía de Christian Gaul en São Paulo, tomada del sitio web del fotógrafo.
 76. Galería *Adriana Varejão*, en Inhotim. Fotografía tomada de su sitio web.
 77. Esculturas y paisajes en Inhotim. Fotografía tomada del sitio web *Brazilian Guru*.
 78. Niños trabajando en un taller en Inhotim. Fotografía tomada de su sitio web.
 79. Imagen de la exposición *Ser en el tiempo* del grupo Enter-Arte en Fuenlabrada, Madrid. Fotografía del Blog Enter-Arte.
 80. Imagen de la exposición *Intersecciones* del grupo Enter-Arte en Fuenlabrada, Madrid. Fotografía del Blog Enter-Arte.
 81. Proyecto del laboratorio de Imagen del I.E.S. "La Arboleda" del profesor Juan Carlos González Mohino-Barbero. Fotografía tomada por los alumnos.

Biografías

Se decidió elaborar una lista de biografías de los nombres de las personas que aparecen citados en la totalidad de la tesis. La razón de ser y de aparecer este listado es enriquecer y complementar la información que se describe en el proyecto. Las biografías tienen como misión paralela desarrollar el contexto histórico al que pertenecen los autores citados. Aparecen en orden alfabético por el nombre de la persona mencionada como figura en el texto, no por el apellido.

Adriana Varejão es lo que podemos definir como una artista multidisciplinar. Nació en Rio de Janeiro, Brasil, en 1964, Brasil, donde hoy vive y trabaja. Pronto se dio a conocer por sus obras que oscilan entre temas e ideas como la colonización del Brasil, de donde toma elementos, la expresividad humana visceral -por ejemplo en sus piezas alusivas a la carne-, la arquitectura, la historia, y otras temáticas fijadas entre la pintura, el dibujo, la fotografía, o instalaciones. Hoy es una de las artistas más importantes del Brasil y del continente Latinoamericano. Sus obras han dado la vuelta al mundo en diversas exposiciones y muestras.

Agnes Heller nació en Budapest, Hungría, en 1929. Es una filósofa de amplio reconocimiento marxista inicialmente, posteriormente, sería socialdemócrata. Interesada en la filosofía hegeliana, la ética, y el existencialismo. El desarrollo de su pensamiento evidencia una atención cuidadosa a los acontecimientos de las últimas décadas y a la vez revela un dinamismo constante de maduración. Es un referente imprescindible del pensamiento contemporáneo.

Albert Camus nació en Mondovi, Argelia, en 1913, y murió en Villeblevin, Francia, en 1960. Escritor, ensayista, dramaturgo, filósofo y periodista. Trabajó en relación a la conciencia del absurdo de la condición humana. Recibió el Premio Nobel de Literatura en 1957. Se opuso paralelamente al cristianismo, al marxismo y al existencialismo. No dejó de luchar contra todas las ideologías y las abstracciones que alejan al hombre de lo humano. Lo definió como la Filosofía del absurdo.

Alfredo Jaar nació en Santiago de Chile en 1956. Es un artista plástico, arquitecto y cineasta. En la actualidad vive en Nueva York. Expuso en la Bienal de Venecia de 1986 Su trabajo maneja temáticas como el mundo subdesarrollado y las economías emergentes, y temas políticos contemporáneos. Es reconocido por intervenir el espacio público.

Álvaro Restrepo nació en 1957, en Medellín y se crió en Bogotá, Colombia. Estudió filosofía y teatro antes de dedicarse a la danza contemporánea. Se formó en Nueva York como bailarín y coreógrafo con grandes maestros que influenciarán su carrera como Marta Graham, Merce Cunningham, Cho Kyoo-Hyun y Jennifer Muller. Es un artista integral con hondas preocupaciones sociales y estéticas.

Amartya Sen nació en 1933 en la región de Bengala en la India. Su fuerte presencia como profesor, filósofo, economista, y premio Nobel de la paz de 1998 le

imprescindible en esta tesis. Ha publicado una gran cantidad de trabajos donde sus intereses, enseñanzas y teorías miran y tocan al hambre en el mundo, el desarrollo humano y sostenible, la pobreza, las economías en pro del bienestar, la libertad y la justicia. Se ha definido a sí mismo como “*un asiático, ciudadano indio, bengalí, de Bangladesh, ciudadano británico, hombre feminista*”.

Ana Mendieta nació en La Habana, Cuba, en 1948, y murió en 1985. Escultora, pintora y video artista, hoy es una referencia sin duda del llamado *earth-body art*. Fue enviada en el grupo de 14.000 niños a los Estados Unidos en la llamada operación Peter Pan ya que determinó que el régimen de Castro quitaría los niños a sus padres. La operación fue orquestada por la iglesia y por la CIA. Ana tenía sólo 12 años cuando salió con su hermana. Nunca pudo recuperarse verdaderamente de esta traumática experiencia. Las hermanas vivieron a hogares de acogida en Iowa. En Iowa estudia artes. Las obras de Ana Mendieta son autobiográficas y enfocadas en temas como el feminismo, la violencia, la vida, la muerte, el lugar y la pertenencia. Ana Mendieta falleció el 8 de septiembre de 1985 en Nueva York, Estados Unidos, debido a una caída desde su apartamento en el piso 34 del Greenwich Village, donde vivía con su esposo, el escultor minimalista Carl Andre.

Antoine de Saint-Exupéry nació en Lyon, Francia, en 1900, y murió en el Mar Mediterráneo, cerca de la costa de Marsella, Francia, en 1944. Escritor y aviador francés, autor *El principito*. En la Segunda Guerra Mundial, formó parte del ejército activo en la lucha contra los nazis, uniéndose a la Resistencia Francesa. En 1944, su avión desapareció tras ser abatido por la aviación alemana. Tenía 44 años de edad en el momento de su muerte.

Antonio de Montesinos nació en 1475, se desconoce dónde, y murió en Venezuela en 1540. Fue misionero y fraile dominico español. Denunció los abusos, explotación y el trato inhumano al que se sometía a los indígenas por parte de algunos de los colonizadores españoles en la isla de La Española hoy República Dominicana y Haití. Sus ideas fueron definitivas para Fray Bartolomé de las Casas en la defensa de los indios. El famoso sermón de Montesinos, marco un antecedente fundamental para los derechos humanos.

Bárbara Ward nació en Heworth, Yorkshire, Inglaterra, en 1914, y murió en Sussex, Inglaterra, en 1981. Economista, escritora y periodista, fue pionera al revisar entender y divulgar los problemas de la pobreza, medioambientales y sus responsabilidades políticas en el desarrollo. Determinó sus compromisos sociales y ecológicos coherentes con su postura cristiana y de amor a Dios: “*Por un lado, nos encontramos con la administración de este hermoso, sutil, muy delicado, frágil planeta. Por otro lado, se aborda el destino de nuestros semejantes, y nuestros hermanos. ¿Cómo podemos decir que somos seguidores de Cristo si esta doble responsabilidad no nos parece la esencia y el corazón de nuestra religión?*”, afirmaba. Se le considera precursora del debate sobre el desarrollo sostenible.

Bartolomé de las Casas nació en Sevilla, España, en 1474, y murió en Madrid, España, en 1566. Fue encomendero inicialmente y luego fraile dominico, cronista, filósofo y teólogo. En 1502, llegó a la isla de La Española para trabajar en la extracción de oro donde le fue otorgada una encomienda. En 1506, se hizo sacerdote. De regreso a

La Española en 1508, supo del sermón de Montesinos que influenció su pensamiento y forma de ver de manera definitiva. Desde entonces su vida fue defender de las injusticias, a los indios víctimas por parte de algunos conquistadores. Su figura para los derechos Humanos en el mundo es determinante aunque para muchos dibuje una sobra de contradicción y ambigüedad.

Basil Bersntein nació en Londres, Inglaterra, en 1924, y murió en la misma ciudad en el año 2000. Sociólogo y lingüista conocido por sus aportes a la Sociología de la educación. Sus principales contribuciones se orientan al desarrollo de una teoría sociológica de la educación, inspirada en los trabajos de Durkheim, Weber, Marx y otros pensadores del estructuralismo. Sus ideas han influenciado de manera notable a educadores y pedagogos críticos en diferentes latitudes.

Bernardo Paz nació en Minas Gerais, Brasil, en 1949. Se dió a conocer por ser un gran empresario de acero en el país y por las muchas empresas que poseía su familia. Su nombre ahora está inevitablemente ligado al arte. Es quizás el más grande coleccionista de arte en Brasil hoy. Consideramos que es un hecho más que afortunado para el arte, los artistas y la educación que él exista: *El arte es un medio, el fin es social. El propósito de todo esto es dar cultura. La gente disfruta y aprende. La mayoría viene a ver los jardines pero al encontrarse con el arte contemporáneo, les permite acceder a un mundo que no conocen. Nuestro proyecto en Inhotim es sobre todo educativo afirma,* sobre su espacio de creación, ecología y arte Inhotim.

Camilo Torres Restrepo nació en Bogotá, Colombia, en 1929, y murió en Santander, Colombia, en 1966. Sacerdote y sociólogo, pionero de la Teología de la Liberación, cofundador de la primera Facultad de Sociología de Colombia. Enlazó el marxismo y el catolicismo en su pensamiento. La figura de Camilo Torres Restrepo dibujó los trazos de una moral insurgente que da firmeza al pensamiento revolucionario cristiano. Murió en el primer combate en el que participó.

Carmen Magallón es doctora en Físicas. Es directora de la Fundación Seminario de Investigación para la paz (Fundación SIP) y del Centro Pignatelli de Zaragoza. Formó parte del colectivo de la revista *En Pie de paz*, del grupo de investigación sobre género y ciencia de la Universidad de Zaragoza y de la Asociación Española de Investigación para la paz (AIPAZ). Ha publicado trabajos sobre la historia de las mujeres en la ciencia, el análisis epistemológico del quehacer científico y las relaciones entre género, ciencia y cultura de paz. En el año 2006 elaboró el libro que recogería sus experiencias, teorías e investigaciones: *Mujeres en Pie de Paz. Pensamiento y prácticas*.

Carmen Muñoz es directora de la escuela infantil La linterna Mágica en la localidad de Fuenlabrada en Madrid. Ha estudiado Educación Infantil y Experto en Educación Artística. Ha centrado su trabajo en los más pequeños, una de sus labores consiste en acercar a niños de hasta tres años a los espacios de arte como museos, y desarrollar proyectos específicos para las edades tempranas. Forma parte del colectivo Enter-arte.

Catalina Rigo Vanrell nació en Mallorca, España. Es profesora titular de la Facultad de Educación de la UCM. Licenciada en Bellas Artes, diplomada en Magisterio, graduada en Artes Aplicadas y doctora en Bellas Artes con una tesis

doctoral denominada *Sensibilización medioambiental a través de la educación artística*. En su amplia experiencia cuenta con una gran cantidad de actividades académicas y artísticas, así como publicaciones en libros y revistas.

Christian Marclay nació en California, Estados Unidos, en 1955. Es un artista visual y compositor que investiga los lenguajes de un arte que conecta el sonido, la fotografía, el video y el cine. Sus obras trabajan campos sonoros y estéticos y ponen de manifiesto su preocupación por la sensibilidad humana frente al sonido y la imagen. Es uno de los artistas contemporáneos más reconocidos de una escena particular no comercial. Vive y trabaja en Nueva York.

Cildo Meirelles nació en Río de Janeiro, Brasil, en 1948, es uno de los artistas plásticos brasileños más reconocido en el mundo hoy. Su trabajo ha tocado temas como la dictadura militar de su país, la búsqueda de la identidad, la importancia de la sensorialidad objetual, la economía, la pobreza o las influencias del imperialismo.

Desmond Tutu nació en Klerksdorp, Transvaal, Sudáfrica, en 1931. Es sacerdote defensor de derechos humanos y pacifista que logró fama internacional a causa de su lucha contra el apartheid. Fue el primer sudafricano negro en ser elegido y ordenado como Arzobispo Anglicano de Ciudad del Cabo. Recibió el Premio Nobel de la Paz en 1984. Se le otorga haber creado el término *Nación del arco iris* para puntualizar la Sudáfrica posterior al Apartheid. La expresión traduce la diversidad étnica de Sudáfrica. *"luchamos contra el Apartheid en Sudáfrica, con el apoyo de personas de todo el mundo, por la gente que fue culpada por ser negra y obligados a sufrir por algo sobre lo que no podían hacer nada"*, afirma.

Domingo Faustino Sarmiento nació en San Juan, Provincias Unidas del Río de la Plata en 1811, Argentina, y murió en Asunción, Paraguay, en 1888. Siendo de orígenes humildes se convertiría en político, periodista, militar, gobernador y presidente de la nación Argentina. Nos interesa destacar aquí, su interés por las artes, la literatura y la docencia. Su lucha por la educación pública y las muchas empresas que emprendió para impulsarla como algo fundamental en su país, le dan un lugar y un valor humano incalculable. En 1947 la Conferencia Interamericana de Educación, estableció como Día Panamericano del Maestro el 11 de septiembre, fecha de su fallecimiento en homenaje a su figura de educador.

Doris Salcedo nació en Bogotá, Colombia, en 1958. Estudió Bellas Artes en Bogotá y en Estados Unidos. Es una de las artistas más importantes de la escena contemporánea en el mundo. Ha ganado innumerables premios y su obra ha sido expuesta en multiplicidad de latitudes. Su trabajo aborda la violencia, y la fragilidad humana así como las muchas tragedias que esta trae a una sociedad, haciéndola reflexionar, confrontado su presente, su memoria y los actos que hacen de los conflictos escenarios de horror.

Eduardo Galeano nació en Montevideo, Uruguay, en 1940. Es periodista y escritor. Hizo parte del Boom Latinoamericano, vivió en el exilio y ha militado y participado en un sinnúmero de organizaciones, acciones y demás causas progresistas. *Las venas abiertas de América Latina*, de 1971, es un libro considerado por varias generaciones como necesario para mirar la historia del continente en una amplia variedad de sentidos.

Elena Grau Biosca es Licenciada en Historia Contemporánea y responsable del área de formación y difusión del Institut Català Internacional per la Pau de Barcelona. Ha publicado diversos artículos en revistas, entre ellos están; *Redes de mujeres por la paz*, *No prescindir de los cuerpos*, *Sentada en mi lado del abismo: sobre "Tres guineas"*, de Virginia Woolf, *Sobre lo femenino y la feminidad*, *Voces de memoria y de futuro*, *Veinte años de nuestras vidas: pensar las mujeres en la sociedad, pensar la sociedad desde las mujeres*.

Elio Oiticica nació en 1937, en Río de Janeiro, Brasil, y murió en la misma ciudad en 1980. Su conocida obra *Tropicália* partiendo de acciones plásticas y *happenings*, influenció la fundación del movimiento cultural brasileño llamado *Tropicalismo*. Este se extendió buscando códigos de identidad y se fusionó en la música, el cine, el teatro, y las artes plásticas

Enrique Dussel nació en La Paz, Provincia de Mendoza, Argentina en 1934. Naturalizado mexicano tras huir de la dictadura Argentina es exiliado político desde 1975. Es considerado uno de los más importantes filósofos de la liberación latinoamericana.

Erich Fromm nació en Frankfurt del Meno, Alemania en 1900, y murió en Muralto, Canton del Tesino, Suiza, en 1980. Fue psicoanalista, psicólogo social y filósofo humanista. Se exilió en Estados Unidos tras la persecución nazi. Sus libros *El miedo a la libertad* y *El arte de amar* le elevaron al reconocimiento internacional. Indagó en las relaciones del marxismo y el psicoanálisis acercándose a la vez a Oriente, en la reflexión de su obra *Budismo zen y psicoanálisis*. Su figura fue y es determinante para la psicología contemporánea.

Ernesto Cardenal nació en Granada, Nicaragua, en 1925. Poeta, sacerdote, teólogo, escritor, traductor, escultor y político. Reconocido como uno de los más destacados defensores de la Teología de la Liberación en América Latina. Su enorme compromiso político, social y cultural ha trascendido hasta hoy.

Ernesto Sábato nació en Rojas, provincia de Buenos Aires, Argentina en 1911, y murió en Santos Lugares, Buenos Aires, Argentina, en 2011. Físico, ensayista, pintor, y escritor de una obra breve pero honda y concisa que marcará un precedente en América Latina. Su nombre hoy es conocido en muchos lugares del mundo, pues ha sido traducido a muchos idiomas. *El túnel*, *sobre héroes y tumbas*, *Abaddón el exterminador*, y *Antes del fin*, -un vaticinio de su final-, completan junto a algunos ensayos su obra. Hijo de inmigrantes calabreses, militante comunista, fue enviado a Rusia y huyó a París desencantado del comunismo. Trabajó en los laboratorios Joliot-Curie en París, trabó amistad con los surrealistas, y comenzó su trabajo en la escritura a su regreso a la Argentina. Los temas existencialistas, la filosofía, las trampas de la ciencia, la condición humana, la muerte, el sentido de la existencia, las pasiones humanas, el amor, la soledad, y la existencia de Dios, son los temas que visten sus obras de manera siempre crítica. Por solicitud de Raúl Alfonsín, elaboró el informe *Nunca Más*, que se convertirá en un libro que incitó al enjuiciamiento de los crímenes y desapariciones de las juntas militares.

Federico Mayor Zaragoza nació en Barcelona, España, en 1934. Es Doctor en Farmacia por la Universidad Complutense de Madrid, catedrático de Bioquímica por la Universidad de Granada (de la que también fue Rector) y por la Universidad Autónoma de Madrid. Posee una fuerte vocación humanística y política, de la que da buena cuenta su trayectoria desde los años setenta: subsecretario de Educación y Ciencia (1974-75), Diputado (1977-78), Consejero del Presidente del Gobierno (1977-78), ministro de Educación y Ciencia (1981-82), y diputado al Parlamento Europeo en 1987. En ese mismo año fue elegido director general de la UNESCO, y reelegido en 1993 para un segundo mandato. En 1999 decide no presentarse a un tercer mandato y a su regreso a España crea la Fundación Cultura de Paz de la que es Presidente siendo su aspiración básica promover una cultura de paz frente a una cultura de guerra o de violencia.

Francisco de Goya y Lucientes nació en Fuendetodos, España, en 1746, y murió en Burdeos, Francia, en 1828. Nadie como él para observar al hombre y a la sociedad llegando a ser un gran conocedor del alma y la condición humana. De su trabajo, en relación a este texto, cabe la pena destacar las pinturas negras y sus grabados que cuestionan con humor y sátira problemas contemporáneos de la ética y la educación hoy. Goya es considerado pintor de todos los tiempos; su obra posee un gran valor para la sociedad y el arte actuales.

Francisco Giner de Los Ríos nació en Ronda, España, en 1839, y murió en Madrid, España, en 1915. Fue filósofo, pedagogo y ensayista español. Creó la Institución Libre de Enseñanza ILE, que sería de carácter progresista en un amplio sentido para el contexto español de la época. Recibió la influencia de Karl Christian Friedrich Krause, que lo marcarán para siempre. Era un pensador crítico, abierto, humano, sensible y lleno de valor, que quiso en la misma medida formar y educar en valores de ética y libertad.

Gabriel García Márquez nació en Aracataca en el Caribe colombiano en 1927, y murió en abril del 2014, en la ciudad de México. Es el escritor y periodista colombiano más célebre de todos los tiempos. Gran lector de los clásicos, viajó por el mundo, y escribió de lo local para convertir sus temas en universales. Ha sido traducido a numerosos idiomas. Hizo parte de la generación del boom Latinoamericano. Vivió entre Ciudad de México, La Habana y Cartagena de Indias y se fue al exilio acusado de auspiciar grupos de izquierda. En 1982 recibió el Premio Nobel de Literatura. *Cien años de soledad*, de 1967 es considerada la obra más representativa del Realismo mágico, género literario en el que se le enmarcó. Al respecto diría: *No hay en mis novelas una línea que no esté basada en la realidad*.

Georg Lukács nació en Budapest, Hungría, en 1885, y murió en 1971 en su misma ciudad. Fue sociólogo marxista hegeliano y crítico literario. Descendiente de una familia judía de banqueros, estudió Ciencias Políticas. Fue miembro del Partido Comunista húngaro. Vivió en el exilio en Austria y Alemania. Junto con Agnes Heller, ambos húngaros, son los principales exponentes de la escuela de Budapest. Vivió en Moscú, pero paradójicamente fue encarcelado por los soviéticos 1957 en Budapest y expulsado del Partido Comunista.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel nació en Stuttgart, Alemania en 1770, y murió en Berlín, Alemania en 1831. Estudioso y conocedor profundo de las obras de Platón, Aristóteles, Descartes, Spinoza, Kant, Rousseau, y la Revolución Francesa, es

considerado uno de los más grandes metafísicos. Sus obras *Fenomenología del espíritu*, *Ciencia de la lógica*, *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*, y *Elementos de la filosofía del derecho* le posicionan como uno de los pensadores de mayor repercusión del siglo XVIII hasta hoy.

Giovanni Battista Piranesi nació en Mogliano Veneto, Italia, en 1720, y murió en Roma, Italia, en 1778. Fue arquitecto, investigador y grabador. Su trabajo determinante para el neo clasicismo, estuvo también compuesto por sus famosas escenas de cárceles, o *Invenções de caprichos de cárceles* a las cuales se les ha querido dar lectura en diversidad de opiniones. En ellas los laberintos enormes, vigilan a un hombre diminuto que está perdido en una arquitectura sinsentido. En palabras de Huxley: «*Los ocupantes de estas cárceles son los espectadores sin esperanza de “esta pompa de mundos, de este doloroso nacer”, de una magnificencia sin sentido, de una miseria sin fin que el hombre no puede ni comprender ni soportar*». Algo que pesa, que se impone, que limita y coarta. (Nota del libro *Las cárceles de Piranesi* que está compuesto por ensayos de Marguerite Yourcenar, Henri Focillon, Aldous Huxley y Serguei Einstein, incluido en la bibliografía).

Gro Harlem Brundtland nació en Oslo, Noruega, en 1939. Doctora en medicina y Máster en salud pública, ejerció durante 10 años como médica y científica en el sistema de salud pública de su país. Fue la primera mujer que alcanzó el cargo de Primer Ministro en Noruega y fue directora general de la Organización Mundial de la Salud (OMS). También fue Enviada Especial de las Naciones Unidas para el Cambio Climático. Ha participado de manera muy activa en la política de su país y es una ecologista de gran carácter, destacándose además en la lucha por la paz y el desarrollo.

Felipe Guamán Poma de Ayala, nació en Lucanas, Virreinato del Perú en 1534 o 1556, y murió en 1615 o 1644. No sabemos con certeza donde. Fue cronista de Indias y traductor del quechua para funcionarios de la colonia. Su obra *Nueva crónica y buen gobierno*, de 1611 o 1615 contiene dibujos y textos que presentan la visión de la sociedad indígena y colonial del Perú, la genealogía de los Incas y pasajes del mundo Católico. La obra que fue dedicada al rey Felipe III, -ya que Poma de Ayala era monárquico y muy católico. Está escrita en castellano de la época y quechua. Se conserva el manuscrito *corónica* en la Biblioteca Real de Dinamarca.

Hannah Arendt nació en Linden-Limmer, Hannover, Alemania, en 1906. y murió en Nueva York, Estados Unidos, en 1975. Es sin lugar a dudas una de las piedras angulares más fuertes y decididas de la filosofía y del pensamiento del siglo XX. Estudió latín, griego, teología y se doctoró con una tesis que tituló *El concepto del amor en San Agustín*. Esta breve biografía está complementada con los datos y el apartado que llevan su nombre en el capítulo 1.

Heidy Abderhalden nació en Bogotá, Colombia, en 1962. Realizó su formación profesional de teatro en el Théâtre de Vide Poche en Laussane, Suiza, así como en el Atelier-Théâtre Serge Martín, en la Escuela Internacional de Teatro de Jacques Lecoq y en el Taller de Formación Teatral de Philippe Gaulier, en París. En 1993 inició su formación en el Método de Autoconciencia por el Movimiento de Moshe Feldenkrais y acreditada en 1997 por la Asociación Accord Mobile del Método Feldenkrais. Ha participado como actriz, codirectora y productora en Mapa Teatro desde 1985. También

ha montado y dirigido el programa de radio-teatro Autores Actores, donde realizó *Simplemente Complicado* de Thomas Bernhardt galardonado con el primer premio de la IV Bienal Internacional de Radio de México. Ha estudiado particularmente el tema del cuerpo en las artes y ha realizado numerosas experiencias en este campo.

Henry Giroux nació en Providence, Estados Unidos, en 1943. Es el gran teórico del grupo de fundadores de la Pedagogía Crítica en Estados Unidos. Sus trabajos se enmarcan entre la pedagogía pública, los estudios culturales, los estudios juveniles, la enseñanza superior, los medios de comunicación y la Teoría Crítica. Defensor de la democracia ha criticado de manera enfática el neoliberalismo, el militarismo, el imperialismo, y el fundamentalismo religioso.

Henryk Górecki nació en Czernica, Polonia en 1933, y murió en Katowice, Polonia en el 2010. Considerado pionero del minimalismo en la música clásica moderna, fue de manera paralela reconocido por su desacuerdo con la política de los abusos de las autoridades comunistas durante el tiempo de la URSS. Tuvo presente siempre sus valores católicos cristianos a la hora de componer.

Herbert Marcuse nació en Berlín, Alemania, en 1898 y murió en Starnberg, Alemania, en 1979. Filósofo y sociólogo alemán, fue una de las principales figuras de la primera generación de la Escuela de Frankfurt. Huyó de la Alemania nazi a Estados Unidos donde fue un destacado profesor, y teórico, quizás uno de los más influyentes del siglo XX. Conocido por sus críticas a la sociedad capitalista entre Marx y Freud, su libro *El hombre Unidimensional* marcaría un hito en el pensamiento del pasado siglo.

Hugo Asmann Venâncio nació en Aires, Brasil, 1933, y murió en São Paulo, Brasil, en el año 2008. Sacerdote, teólogo y filósofo. Desarrolló una importante obra luego del Concilio Vaticano II. Es considerado uno de los pioneros de la Teología de la liberación en Brasil. Con una excelente formación interdisciplinar, en su obra las temáticas de la opresión y la liberación plantearon un desafío a los cristianos, que reelaboró en *Teología desde la praxis de liberación*.

Ignacio Ellacuría nació en Portugalete, España, en 1930 y murió en San Salvador, Salvador, en 1989. Sacerdote, filósofo y teólogo, nacionalizado salvadoreño, asesinado vil y cruelmente por militares salvadoreños. Fue conocedor, colaborador y divulgador de la obra del filósofo vasco Xavier Zubiri. Sus aportes a la educación y a la teología de la liberación son de un valor incalculable.

Immanuel Kant nació en Königsberg, hoy Kaliningrado, actual Rusia en 1724 y murió en la misma ciudad en 1804. Filósofo, trabajó en la metafísica racionalista y en la física de Newton. En 1770, tras la obtención de una cátedra como profesor que buscaba hacía tiempo, trabajó durante diez años en la tarea de construir su nueva filosofía crítica, que determinará su libro la *Crítica de la razón pura*. Está considerado como uno de los pensadores más influyentes de la Europa moderna y de la filosofía universal.

Inés Sanguinetti nació en Mar del Plata, Argentina, es bailarina, coreógrafa y socióloga comprometida con el trabajo por la equidad social a través del Arte. Desde importantes escenarios mundiales de la danza, y con la ayuda de su esposo, decidió dejar de lado lo que consideraba un Arte reducido para élites, trasladándose al trabajo de

los barrios más marginales de Buenos Aires, para trabajar directamente con la gente más humilde de su sociedad en proyectos de danza contemporánea. Es coordinadora de la Red Latinoamericana Arte para la Transformación Social. Cuenta con una importante trayectoria como bailarina y coreógrafa y lidera la Fundación Crear Vale la Pena.

Jaques Cousteau nació en Saint-André-de-Cubzac, Francia, en 1910, y murió en París, Francia, en 1997. Fue oficial naval e investigador dedicado al mar. Diseño y experimentó con equipos y dispositivos de buceo, perfeccionando los mecanismos propios que darían cabida a sus exploraciones particulares. Realizó una gran cantidad de fotografías y películas submarinas que le valieron reconocimientos. Su trabajo fue ampliamente difundido. Se le reconoce por ser un gran defensor del medioambiente marino.

Javier Abad es artista visual y docente. Es Doctor por la Universidad Complutense de Madrid y profesor titular de Educación Artística en el Centro Universitario La Salle (adscrito a la Universidad Autónoma de Madrid). Es miembro de Enter-Arte (grupo de trabajo e investigación educativa de los Movimientos de Renovación Pedagógica de Acción Educativa de Madrid), y colaborador de la Fundación Yehudi Menuhin-España e integrante del equipo de Formación Regional de la Comunidad de Madrid como especialista en educación artística y educación infantil.

Jean Arthur Rimbaud nació en Charleville, Francia, en 1854, y murió en Marsella, Francia, en 1891. Uno de los más conocidos poetas franceses del siglo XIX, entre los llamados poetas malditos. Fue un simbolista, junto a Mallarmé. Trabó una amistad sórdida y notable con el poeta Paul Verlaine, en una vida de delirio y locura. Con quince años escribió sus primeros poemas pero dejó de escribir a los veinte. Para él, el poeta debía hacerse «vidente» por medio de un «largo, inmenso y racional desarreglo de todos los sentidos. Le atraía el exotismo de lo Africano. Murió a los 37 años.

Jean-Jacques Rousseau nació en Ginebra, Suiza, en 1712, y murió en Ermenonville, Francia, en 1778. Escritor, filósofo, músico, botánico y naturalista. Sus ideas políticas influyeron en gran orden en la Revolución francesa. Dos frases pueden definirlo, una de ellas a su obra mundialmente conocida y estudiada, *El contrato social*: «"El hombre nace bueno y la sociedad lo corrompe"»; y «El hombre es bueno por naturaleza», su también conocida obra *Emilio, o De la educación* donde expone sus posicionamientos sobre la educación. Su pensamiento alimentó el camino hacia los nacionalismos.

Johan Galtung nació en Oslo, Noruega, en 1930. Quizás el más destacado fundador y protagonista más importante de la investigación sobre la paz y los conflictos sociales. En 1959 fundó en Oslo el primer instituto de investigación sobre la paz, el International Peace Research Institute, y fue su director durante 10 años. En 1964 fundó la *Revista de Investigación sobre la Paz (Journal of Peace Research)*. En 1987 recibió el Premio Nobel Alternativo, el 1993 el Premio Gandhi. Su trabajo, como pensador, escritor, conferencista, asesor y activista, tiene un inmenso impacto en la tarea de los Estudios para la Paz.

Johann Christian Friedrich Hölderlin nació en Lauffen, Alemania, en 1770, y murió en Tubinga, Alemania, en 1843. Estudió teología, filosofía y literatura, pero el

gran peso de sus influencias vendría del mundo de las ideas de Platón. Durante su vida sufrió la complejidad de algunas enfermedades mentales que le hicieron ser recluido en psiquiátricos y sanatorios. Fue amigo de grandes pensadores de su tiempo como Hegel, Schelling y Schiller. Se le reconoce por ser un poeta insigne del lirismo alemán. Su poesía acoge la tradición clásica y la funde con el nuevo romanticismo en un alto grado, no en vano se le considera el más grande poeta romántico Alemán: *Las olas del corazón no estallarían en tan bellas espumas ni se convertirían en espíritu si no chocaran con el destino, ésa vieja roca muda*. Su obra influyó poderosamente en la generación del 27 sobre todo en Luis Cernuda.

John Keats nació en Londres, Inglaterra, en 1795, y murió en Roma, Italia, en 1821 de tuberculosis. Tan solo vivió 26 años, pero eso le bastó para hacer una obra que lo consagró como uno de los grandes poetas británicos del romanticismo. La melancolía y el escepticismo marcaron su vida y su obra, así como el ser huérfano y la enfermedad propia y de su familia que fue diezmada. En palabras de Keats, la vida era más dolor, fatalidad y sufrimiento que otra cosa: *Mi alma es demasiado débil; sobre ella pesa, como un sueño inconcluso, la espera de la muerte*.

José Celestino Mutis nació en 1732, en Cádiz, España, y murió en 1808 en Bogotá, Colombia. Fue filósofo, doctor en medicina, matemático, físico, astrónomo y experto en ciencias naturales. En el año 1760 viaja al Nuevo Reino de Granada (Colombia) como médico del virrey Pedro Messía de la Cerda. En 1763 expone a Carlos III su plan para realizar una Historia Natural de América. En 1783 inició la Real Expedición Botánica del Nuevo Reino de Granada, que duró treinta y tres años.

José de Saramago nació en Azinhaga, Portugal, en 1922, y murió en Lanzarote, Islas Canarias, España, en el 2010. Es difícil definir la incomparable figura y humanidad de uno de los mayores escritores que han dado las últimas décadas. Ganó el premio Nobel de Literatura en 1998. Traducido a numerosos idiomas, su calidad de escritor sólo puede asemejarse con su calidad humana, la de un hombre, crítico, profundo, comprometido, sensible y justo. En los anexos de esta investigación, se puede encontrar el prólogo que hizo para el libro de Federico Mayor Zaragoza, *En Pie de paz*.

José Míguez Bonino nació en Rosario, Argentina, en 1924, y murió en el año 2012 en la misma ciudad. Fue sacerdote y teólogo. Bajo las ideas del evangelio social, se involucró y participó especialmente en los temas sociales y de derechos humanos.

Joseph Beuys nació en Krefeld, Alemania, en 1921, y murió en Düsseldorf, Alemania, en 1986. Siendo piloto durante la Segunda Guerra Mundial, su avión se estrelló en Crimea. Malherido y congelado, es salvado por los nativos tártaros que lo rescataron envolviéndolo y curándolo con miel, grasa y fieltro para evitar su muerte. Estos materiales serán claves para su obra en el futuro. Después de la guerra estudió en la Escuela de Bellas Artes de Düsseldorf, de donde sería posteriormente profesor de escultura hasta que fue expulsado por apoyar a un grupo de estudiantes que protestaban, aunque posteriormente fue readmitido. Modificó la relación con la pedagogía del arte, se involucró en un proceso de socialización y democratización del arte, e interactuó con una plástica que participaba de la democracia y el medioambiente.

Juan Carlos González-Mohino Barbero nació en Madrid, España en 1966. Es diplomado en Magisterio, licenciado en Filología y experto en Educación Artística. Ha dado conferencias seminarios y talleres en torno a la educación artística y el arte, la creatividad y el arteterapia, y es un profesor con una amplia trayectoria. Desarrolla en el presente el proyecto "la troupe inestable" que congrega a todas aquellas personas de la Comunidad Educativa que sienten amor por el teatro.

Juan Manuel Roca nació en Medellín, Colombia, en 1946, aunque pasará su infancia en México y Francia. Es poeta y escritor, compromiso con la actividad cultural de su ciudad y de su país, y reconocido y ganador de múltiples premios como el premio de Poesía Casa de América en el año 2009. Su obra poética ha sido traducida y publicada en varios países e idiomas.

Jurgen Habermas nació en Düsseldorf, Alemania, en 1929. Es filósofo, historiador, psicólogo y sociólogo. Desarrolló sus trabajos entre la filosofía práctica, la ética, la política y la filosofía del derecho. Profesor en universidades en Estados Unidos, entre sus aportaciones está la construcción teórica de la democracia deliberativa y la acción comunicativa. Fiel conocedor del pensamiento de Kant y de Marx. Trabajó con Adorno en los años sesenta. Es uno de los exponentes vivos de la herencia del pensamiento crítico.

Karl Marx nació en Tréveris, Reino de Prusia, en 1818, y murió en Londres, Reino Unido, en 1883. Filósofo, intelectual de origen judío irrumpió en los campos de la historia, la ciencia política, la sociología y la economía, así como en el periodismo y la política, proponiendo en su pensamiento la unión de la teoría y la práctica. Junto a Friedrich Engels, es el padre del socialismo científico, del comunismo moderno y del marxismo. Sus escritos más conocidos son el *Manifiesto del Partido Comunista* con Engels y *El Capital*. La fuerza de su pensamiento y sus ideas han influenciado el orden socio político mundial desde que existió.

Karl Theodor Jaspers nació en Oldenburg, Alemania, en 1883, y murió en Basilea, Suiza, en 1969. Médico, Psiquiatra y filósofo, influenció con su pensamiento la teología, la psiquiatría y la filosofía del siglo Se mostró interesado en el budismo y en el cristianismo de forma paralela. Escribió ampliamente sobre la amenaza que representa para la libertad humana la ciencia moderna y las instituciones políticas y económicas contemporáneas. Fue un acérrimo opositor de nazismo. Su optimismo crítico se ve reflejado en frases como ésta: *Los problemas y conflictos pueden ser la fuente de una derrota, una limitación para nuestra potencialidad, pero también pueden dar lugar a una mayor comprensión de la vida y el nacimiento de una unidad más fuerte en el tiempo.*

Leo Lowental nació en Frankfurt, Alemania, en 1900, y murió en California, Estados Unidos, en 1992. Sociólogo y filósofo alemán. Se dio a conocer por su reflexión filosófica de la literatura partiendo desde un análisis crítico e implacable de lo existente. Miembro fundador de la Escuela de Frankfurt, profesor en universidades norteamericanas. Entre sus obras más destacadas hallamos, *Literatura y cultura de masa*, *La conciencia cívica en la literatura*, *Estudios de los falsos profetas del autoritarismo*, y *Conferencias y cartas de amortización judaica*.

Leonardo Boff nació en Concórdia, Brasil, en 1938. Es teólogo, filósofo, escritor, profesor y ecologista. Su lucha por los derechos humanos, la justicia, la educación y la igualdad le han valido reconocimiento, premios distinción y también el ser apartado y discriminado por las altas jerarquías de la Iglesia Católica. Perteneció a la Orden de los Frailes Menores, franciscanos, pero su persecución le llevo a salirse de la congregación. Junto con Gustavo Gutiérrez Merino, han sido los gestores de la Teología de la Liberación en América Latina.

Lygia Clark nació en Belo Horizonte, Brasil, en 1920, y murió en Río de Janeiro, Brasil, en 1988. Artista plástica de grandísima repercusión para el Arte del siglo XX co-fundadora del Movimiento Neoconcreto, y del Grupo Frente. Comprometida con redefinir la relación entre el Arte y el ser humano a nivel conceptual y sensorial. Al final de su vida se enfocó en las posibilidades terapéuticas como apoyo para el psicoanálisis a través de sus *Objetos Relacionales*. Su obra es conocida a nivel mundial.

Lygia Pappe nació en Nova, Friburgo, Brasil en 1927, y murió en Río de Janeiro, Brasil, en 2004. Escultora grabadora y cineasta. Fue influyente y reconocida artista. Vinculada en sus inicios al neoconcretismo, movimiento artístico muy significativo en Brasil. Su trabajo en el espacio, la geometría, y los performances trascendieron las fronteras del Brasil, para mirar el arte contemporáneo latinoamericano con otras perspectivas.

Mahatma Gandhi abogado, político y pensador indio, nació en Porbandar, India británica, en 1869, y murió en Nueva Delhi, India, en 1948. Con 18 años se muda a Londres para estudiar derecho en la University College London. Trabajó después en Suráfrica dándose cuenta de las terribles discriminaciones raciales de entonces. Es reconocido principalmente por reivindicar y conducir la independencia de la India a través de métodos no violentos, por sus largas marchas y por sus propósitos conseguidos a través del no belicismo. Es un símbolo mundial de la paz.

Marián López Fernández Cao nació en Vigo, España, en 1964. Es doctora en Bellas Artes por la Universidad Complutense de Madrid, ha sido directora del Instituto de Investigaciones Feministas de la UCM, coordinadora principal del Máster Interuniversitario en Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social, realizado por las UCM, UAM, y Universidad de Valladolid. Representante por la UCM en el European Consortium of Art Therapy Education, representante por el Instituto de Investigaciones Feministas UCM en la red ATHENA, European Women's Studies Network. Sumado a su actividad docente, ha publicado, artículos, libros, ha dado conferencias y ha estado en estancias extranjeras de investigación.

Marie France Delieuvin es una bailarina francesa que se inició en la danza con Françoise y Dominique Dupuy y Jérôme Andrews. En Nueva York estudió las técnicas de Limón y Cunningham y siguió cursos de la Universidad de Harvard. Fue bailarina solista en los Ballets Modernes, de París, y en la Mathew Masters Dance Company, de Nueva York. Como coreógrafa realizó su trabajo en Francia con las compañías francesas Transit y Libre Parcours. Vive y trabaja en Cartagena de Indias, Colombia.

Marshall Meyer nació en Nueva York, Estados Unidos, en 1930, y murió en la misma ciudad en 1993. Fue un importante Rabino Norteamericano quién pasaría 25

años en la Argentina. Tenía el título de Doctor en filosofía. Progresista en sus ideas sobre el judaísmo, fue un activo defensor de los derechos humanos en contra de las atrocidades cometidas entre 1976 y 1983, años de las dictaduras militares del país del cono sur. Fundó el Seminario Rabínico Latinoamericano y fue co-fundador del Movimiento Judío por los Derechos Humanos.

Martin Luther King nació en Atlanta, Estados Unidos, en 1929, y murió asesinado en Memphis, Tennessee, Estados Unidos, en 1968. Estudió sociología, teología y se doctoró en Filosofía. Se convertiría en pastor de la iglesia bautista a los 25 años, desde allí se implicó socialmente y encendió la llama de sus ideales de justicia social, e igualdad. Es reconocido mundialmente por su trabajo en el Movimiento por los derechos civiles para los afroamericanos, su oposición a la Guerra de Vietnam y demás causas sociales. Fundamentó su vida en la filosofía de la desobediencia civil no violenta, tal como lo hizo Gandhi. Obtuvo el Premio Nobel de la Paz en 1964 por su lucha contra la segregación racial. Su famosa aparición en la Marcha a Washington por el Trabajo y la Libertad, de 1963, terminaría con su famoso discurso "*I have a dream*" (Yo tengo un sueño), gracias al cual se extendería y reafirmaría por todo el país la conciencia pública sobre el movimiento de los derechos civiles y se reconocería el valor de sus ideas. Nunca han sido totalmente despejadas las dudas sobre la autoría de su crimen.

Max Horkheimer nació en Stuttgart, Alemania, en 1895, y murió en Núremberg, Alemania, en 1973. Filósofo, psicólogo y sociólogo alemán, famoso por su trabajo en la Teoría Crítica. Se dio a conocer por su *Dialéctica de la ilustración* escrita con Teodor W. Adorno. Profesor en universidades norteamericanas tras su exilio por su condición de judío, regreso a Alemania en 1949. Sus obras más renombradas son *Anhelos de justicia*, *Teoría crítica y religión*, *Crítica de la razón instrumental*, *Sobre el concepto del hombre y otros ensayos*, *Teoría tradicional y Teoría Crítica* entre otras.

Melvin Roman fue durante mucho tiempo profesor asociado de psiquiatría y director de servicios de salud mental del colegio de Medicina Albert Einstein, así como de otras prestigiosas instituciones en Estados Unidos. Su trabajo de investigación entre el arte, la psicología y la educación le valieron prestigio y reconocimiento desde la década de los setentas. Dedicó grandes esfuerzos para entender la psicología de la marginación de los niños y jóvenes del Bronx a través del arte y la educación.

Michael Apple nació en New Jersey, Estados Unidos, en 1942. Es educador y sociólogo y profesor de Educación Primaria y Secundaria en Nueva Jersey y presidente del sindicato docente. En la actualidad es profesor universitario. Su trabajo ha sido clave para la Pedagogía Crítica norteamericana. Sus temas de referencia oscilan entre los estudios sobre el desarrollo de escuelas democráticas y los principios de la educación neoliberal.

Michael Nyman nació en Londres, Inglaterra, en 1933. Pianista, compositor y creador de un gran número de obras contemporáneas de gran repercusión. Su fama se extendió de amplia forma al componer la banda sonora de la película *El piano* de Jane Campion en 1993.

Miguel Hernández nació en Orihuela, Valencia, España en 1910, y murió en Alicante, España, en 1942. Poeta de gran talento. En 1936 se vinculó al Partido Comunista Español, marchó a Rusia y posteriormente regresó a España. Murió con 31 años en prisión en Alicante en 1942 de bronquitis, tifus y tuberculosis.

Mijaíl Yúrievich Lérmontov nació en Moscú, Rusia, en 1814, y murió en Piatigorsk, Rusia, en el Cáucaso Norte en Rusia en 1841 a la temprana edad de 27 años. Escritor, poeta y militar romántico ruso, conocido como “el poeta del Cáucaso”. Como Pushkin murió en un absurdo duelo y como Pushkin, fue venerado y honrado como poeta

Mohan Munasinghe nació en Colombo, Sri Lanka, en 1945. Es físico, ingeniero y economista. Presidente del Instituto Munasinghe para el Desarrollo y profesor de Desarrollo Sostenible en el Instituto de Consumo Sostenible en la Universidad de Manchester, en el Instituto de Desarrollo Sostenible Vale, Universidad Federal de Pará, Brasil y de muchas otras universidades en el mundo. También es miembro de la Junta de Directores de la Cruz Verde Internacional y del Club de Roma. Es profesor Invitado Distinguido de la Universidad de Pekín. Tiene títulos de posgrado en ingeniería, física y economía del desarrollo. Es asesor de energía del presidente de Sri Lanka, asesor de los Estados Unidos y del Banco Mundial. Ha escrito numerosos documentos técnicos sobre economía, desarrollo sostenible, el cambio climático, la energía, los recursos hídricos, el transporte, el medioambiente, los desastres, y la tecnología de la información. En el año 2007 recibió el Premio Nobel de la Paz con el ex vicepresidente de Estados Unidos Al Gore.

Noemí Martínez Díez nació en Buenos Aires, Argentina, en 1934. Estudió en Buenos Aires y Madrid, es doctora en Bellas Artes por la Universidad Complutense de Madrid. Escultora y educadora, trabajó 20 años en el colegio Estilo de Madrid, y otros 20 años en la Facultad de Educación de la UCM. Ha sido directora del curso de Experto en Educación Artística y del master en Arteterapia, ambos en la UCM. Se interesa además de por el arte y la educación, por el cine y el cine de animación, el arte popular, el arte outsider, y por la literatura, especialmente la latinoamericana. Ha publicado libros, artículos, ha dado conferencias y ha dado cursos en países latinoamericanos.

Oscar Muñoz nació en Popayán, Colombia, en 1957. Su trabajo se caracteriza por el uso de múltiples recursos técnicos como el dibujo, la fotografía, el video, las instalaciones y el grabado. Muñoz se implica con un presente de conflicto y dolor de forma sutil y poética, sin evidenciar en primera instancia todo cuanto quiere transmitir. Entre la temporalidad, lo efímero, la violencia y la memoria, implica al espectador para participar en su trabajo.

Oswaldo Maciá nació en Cartagena de Indias, Colombia, en 1960. Ha vivido las últimas dos décadas en Londres. *“Su obra centra la atención en cómo nuestros sentidos perciben la información del mundo exterior, cuestiona lo que creemos saber, además de reflexionar sobre los supuestos existentes entre conocimiento y percepción”* (Tomado de la fuente: *Museo de Antioquia. MDE. Lugares del conocimiento en el Arte. Enseñar y aprender*). Es pintor, escultor y compositor.

Pablo Richard nació en Santiago de Chile, en 1939. Es sacerdote, teólogo y Doctor en Sociología de la Religión, de la Sorbonne, Francia. Pertenece activamente al movimiento cristianos por el socialismo, debió exiliarse tras el golpe militar de 1973.

Paolo Freire nació en Recife, Brasil, en 1921, y murió en São Paulo, Brasil, en 1997. Estudió derecho, filosofía y psicología del lenguaje. También fue profesor de portugués y enseñó a leer y a escribir a muchas personas; su preocupación por el analfabetismo lo llevó a muchas de sus grandes obras y acciones. En 1964 por el golpe de Estado militar de Brasil, fue encarcelado y tratado como traidor. Vivió en el exilio en Bolivia y en Chile algunos años. Sus libros *La educación como práctica de la libertad* de 1967 y *Pedagogía del oprimido* de 1966, marcaron un hito en América Latina. Fue socialista cristiano de base, y un hombre que amaba la libertad, la justicia social y miraba al pobre con una honda compasión. Por ellos trabajó toda su vida, enseñando en valores y en derechos. Si existe la Pedagogía de la Liberación, es porque su pilar fue Freire.

Peter McLaren nació en Toronto, Canadá, en 1948. Se le conoce como uno de los fundadores de la Pedagogía Crítica en Estados Unidos. Sus análisis políticos a la luz de sus ideas de filosofía marxista en contra del capitalismo y el neoliberalismo y su abierta crítica a la política norteamericana le han dado un controvertido reconocimiento. Es un gran conocedor de la obra de Paulo Freire. Es profesor de educación en la Universidad de California en Los Ángeles.

Pieter Brueghel apodado *el Viejo*, nació en Brée, Lieja, Países Bajos, en 1525 y murió en Bruselas, en 1569. Es uno de los grandes maestros del siglo XVI con Jan Van Eyck, Jerónimo Bosco y Pedro Pablo Rubens. Está considerado como una de las cuatro grandes figuras de la pintura flamenca. Sus pinturas fueron una temprana advertencia de los horrores a los que puede llegar la condición humana.

Pilar Díez del Corral Pérez-Soba española, es autora de textos que consideramos fundamentales para la educación artística contemporánea. Su trayectoria de vida y de trabajo en la educación artística le ha hecho producir un trabajo de gran valor. Como ella misma lo comenta en su tesis, *la idea de dirigir una mirada a la educación artística desde el paradigma de Desarrollo Humano nació en América Latina*, cuenta de su proceso entre ambos continentes; vivió entre El Salvador y España durante diez años. Realizó su tesis doctoral en la Universidad Complutense de Madrid, y fue leída en el 2005.

Rafael Pérez-Torres mexicano residente en California, Estados Unidos. Es Doctor en inglés y Literatura Americana de la Universidad de Stanford, y profesor de UCLA, Universidad de California. Se especializa en el estudio de la intersección de la cultura contemporánea de los Estados Unidos, con las configuraciones sociales de raza, origen étnico, género, sexualidad, y la producción de las teorías del poscolonialismo y la posmodernidad multicultural contemporánea.

Raquel Forner nació en Buenos Aires, Argentina en 1902, y murió en Buenos Aires, Argentina, en 1988. Es descendiente de una familia española. Artista viajera, cosmopolita y comprometida, verá y sentirá el horror de lo que vendrá a vivir Europa desde 1929 fecha en la que sale de la Argentina. Así la segunda guerra mundial y la

guerra civil española, le harán pintar el dolor del horror que miró aterrorizada y que expresó en una mirada femenina expresionista de gran dramatismo. De la guerra civil española dirá: *La guerra civil española tuvo una influencia decisiva en mi pintura; con ella comenzó una serie de obras en las que los problemas individuales se transformaron en los problemas de toda la humanidad.* La postguerra y la guerra fría con su carrera de la conquista del espacio, marcaron también sus temáticas con viajeros espaciales y habitantes de otros lugares que tienen la calidez del color y de la pureza que perdió el ser humano. una antes que otra

Raúl Alfonsín nació en Chascomús, Provincia de Buenos Aires, Argentina, en 1927, y murió en Buenos Aires, Argentina en el año 2009. Ocupa varios y destacados cargos políticos hasta que llega a ser presidente de la nación en 1983. Se le reconoce por su labor de juicios a las juntas militares, su oposición a la guerra de las Malvinas y su labor por los derechos humanos. Promovió políticas de integración en América Latina.

Raúl Vidales nació en Monterrey, México, en 1943, y murió en 1995, en la misma ciudad. Fue sacerdote, teólogo y sociólogo. Trabajó con las comunidades de base. Motivado por la causa indígena, fundó el Centro Nacional de Ayuda a las Misiones Indígenas (Cenami) y con Gustavo Gutiérrez Merino, el Centro Bartolomé de las Casas en Lima.

René Dubos fue microbiólogo franco-estadounidense que nació en Saint Brice sous Forêt, Francia, en 1901, y murió en Nueva York, Estados Unidos, en 1982. En 1924 emigró a los Estados Unidos y allí estudió y se doctoró. Sus investigaciones y acciones estuvieron siempre encaminadas al mejoramiento de la vida humana.

Richard Long nació en Bristol, Inglaterra, en 1945. Es sin lugar a dudas un precursor del *land art*. Sus esculturas y acciones varían en actos como caminar por un sendero marcado en un campo de hierba, recoger materiales naturales en el campo, componer obras con círculos de piedras, líneas que atraviesan el espacio de una galería hechas con agujas de pino, o construir con elementos de la naturaleza lo que percibe en su mirada. Las relaciones espacio temporales están siempre presentes en su trabajo, así como el hacer participe al espectador de un silencio que lo confronte con la naturaleza. Su lenguaje metafórico le ha valido para hacer una lectura del paisaje y de la naturaleza de gran valor poético.

Rolf Abderhalden nació en Manizales, Colombia, en 1965. Estudió Arteterapia, en Lausanne, Suiza, teatro y escenografía en el Laboratorio de Estudios del Movimiento Lem de la Escuela Superior de Bellas Artes de París. Es profesor de planta de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia. En 1984 funda Mapa Teatro junto con Heidy su hermana. Desde su creación, esta compañía ha construido un universo dentro del ámbito de las Artes Vivas, lugar propicio para la trasgresión de fronteras disciplinares, para la fusión de lenguajes y lecturas y la articulación de problemáticas locales y globales. Trabaja con el mito, la historia y la actualidad, y con géneros como el teatro, ópera, obras radiofónicas, video-sonido-instalaciones, intervenciones urbanas y acciones plásticas.

Ronaldo Muñoz nació en Santiago de Chile, en 1933, y murió en la misma ciudad en el año 2009. Sacerdote y Doctor en Teología en la Universidad de Ratisbona,

Alemania. Víctima de la represión de la dictadura de Augusto Pinochet en los años setentas, se comprometió con la pobreza y la injusticia social. Fue profesor y protector de las comunidades Mapuches.

Samuel Becket nació en Dublín, Irlanda, en 1906, y murió en París, Francia, en 1989. Dramaturgo, novelista, crítico y poeta. Es fundamental como pieza del teatro del absurdo. Su obra es sombría, áspera, crítica, llena de negativismo y de nihilismo; es así como concebía la condición humana. Samuel Beckett fue galardonado con el Premio Nobel de Literatura en 1969.

Santiago B. Olmo nació en Madrid, España, en 1958. Es crítico de arte y comisario. Cuenta con una amplia trayectoria en Iberoamérica. Desarrolla desde la década de los ochenta un proyecto artístico y de investigación teórica que profundiza y reflexiona en torno a narrativas de Centroamérica y el Caribe.

Santiago Sierra nació en Madrid, España, en 1966. Estudió Bellas Artes en la UCM y más adelante en Alemania. Ha desarrollado la mayoría de sus obras y proyectos en México e Italia. Su trabajo es más que polémico, está configurado por connotaciones de tipo crítico social y político, en un marco que aborda las relaciones de explotación laboral, el poder económico y político, las migraciones y su complejidad.

Santo Tomas de Aquino nació en Roccasecca o Belcastro, Italia, en 1224 o 1225, y murió en la Abadía de Fossanuova, Italia, en 1274. Teólogo y filósofo católico perteneció a la Orden de Predicadores. Es el principal representante de la enseñanza escolástica, trabajó en la teología sistemática y en la metafísica. *La Summa theologiae*, y la *Summa contra gentiles*, son sus dos obras más conocidas. Estudió el legado de Aristóteles, mostrando su relación con la fe católica.

Segundo Galilea nació en Santiago de Chile, en 1928, y murió allí mismo en el año 2010. Fue sacerdote y escritor integrante de la hermandad de Foucault. Viajero incansable, sintió gran empatía con las obras de los misioneros de diversos lugares. Para Galilea la exigencia de justicia social y de solidaridad nacen del evangelio

Sergio Méndez Arceo nació en Tlalpan, México D.F, en 1907, y murió en Morelos, México, en 1992. Sacerdote, ideólogo de la Teología de la Liberación. Fue miembro de la Academia Mexicana de la Historia y obispo comprometido con la pobreza, implicándose con esta toda su vida. Fue el único clérigo que se solidarizó con el movimiento estudiantil del 68 en México.

Shirin Neshat nació en Qazvín, Irán, en 1957. Con 17 años, viaja a California, para estudiar arte. Vivirá después en San Francisco, y finaliza sus estudios en la prestigiosa Universidad de Berkeley. Su obra se ha presentado en los principales centros de arte y museos del mundo, y es hoy una de las artistas más versátiles del panorama contemporáneo que ha construido un lenguaje propio que ha trascendido desde la fotografía hasta las vídeo instalaciones, cortometrajes y películas donde también ha obtenido un amplio reconocimiento.

Sigmund Freud nació en Příbor, Moravia, Imperio austriaco en 1856, y murió en Londres, Inglaterra, en 1939. Médico neurólogo judío, padre del psicoanálisis y una de

las mayores figuras intelectuales del siglo XX. Sus teorías, sin embargo, siguen siendo discutidas y criticadas, cuando no simplemente rechazadas. Muchos limitan su aporte al campo del pensamiento y de la cultura en general, existiendo un amplio debate acerca de si el psicoanálisis pertenece o no al ámbito de la ciencia. Descubrió gran parte del funcionamiento psíquico humano. Las hipótesis y métodos introducidos por Freud fueron polémicos durante su vida y lo siguen siendo en la actualidad, pero pocos discuten su enorme impacto en la psicología y la psiquiatría. *La interpretación de los sueños*, o *Tres contribuciones a la teoría sexual*, son algunas de sus obras más célebres.

Sonia Berjman nació en 1946, en la Ciudad de Santa Fe, Argentina. Es una investigadora que trabajando desde las disciplinas del arte, ha enfocado sus esfuerzos por el tema de la educación medioambiental. Es licenciada en Historia del Arte, doctora en Filosofía y Letras e Investigadora. Desarrolla una gran cantidad de investigaciones sobre naturaleza, paisaje, espacios públicos y medioambiente dando clases e impartiendo su preocupación por el medioambiente. Da muchas conferencias alrededor del mundo, publica una gran cantidad de artículos y algunos libros, alternando siempre la docencia sobre arte, paisaje, y arquitectura. Es reconocida por la defensa del espacio público que humaniza las urbes.

Susan Griffin nació en Los Ángeles, California, en 1943. Es una escritora ecofeminista. Poeta y profesora universitaria, sus temas de interés versan sobre la destrucción de la naturaleza, la disminución de las mujeres y el racismo, las causas de la guerra, y la democracia.

Teodor W. Adorno nació en Frankfurt, Alemania, en 1903, y murió en Viège, Suiza, en 1969. Filósofo y compositor, osciló entre la sociología, la psicología y la musicología. Abandonó como casi todos los filósofos de la Escuela de Frankfurt, Alemania asediada por los nazis. Especialista en Marx, profesor en Universidades Norteamericanas, regresó a Alemania tras el fin de la guerra. Identificado con creadores y pensadores de vanguardia del siglo XX, como Antonioni o Cage, se dio a conocer por su *Dialéctica de la ilustración* escrita con Max Horkheimer.

Thomas Robert Malthus nació en Surrey, Reino Unido en 1766, y murió en Bath, Reino Unido, en 1834. Clérigo anglicano, activo economista, demógrafo y político, populariza la teoría de la renta económica y es célebre por la publicación anónima en 1798 del libro *Ensayo sobre el principio de la población* que vaticina con grandes aciertos y algunos desaciertos, el porvenir del hombre frente a su crecimiento en el mundo, su supervivencia y las posibilidades, de trabajo y alimentación, el sistema económico, la desigualdad, la injusticia, el exceso de población y la falta de recursos que le llevarán a morir de hambre: *Un hombre que nace en un mundo ya ocupado, si sus padres no pueden alimentarlo y si la sociedad no necesita su trabajo, no tiene ningún derecho a reclamar ni la más pequeña porción de alimento (de hecho, ese hombre sobra). En el gran banquete de la naturaleza no se le ha reservado ningún cubierto. La naturaleza le ordena irse y no tarda mucho en cumplir su amenaza.*

Víctor Viñuales Edo es sociólogo cofundador y director de Ecología y Desarrollo. Miembro del Consejo de Greenpeace y del Consejo Asesor de la Fundación Equo. Fue miembro del Foro de Expertos en Responsabilidad Social del Ministerio de Empleo y Asuntos Sociales en la pasada legislatura (2004-2008), evaluador de proyectos de

Cooperación al Desarrollo para el Ministerio de Asuntos Exteriores, experto de la Agencia Española de Cooperación Internacional (Nicaragua) desde 1992 a 1995, jefe del Servicio de Juventud del Ayuntamiento de Zaragoza (1987-1992), cofundador del Colectivo Por la Paz y el Desarme, cofundador de la revista *En Pie de Paz*. Es autor de *Caja de herramientas para los constructores del cambio* (2008).

Violeta Ibáñez Royo formó parte del colectivo de la revista *En Pie de paz* de Barcelona, así como del grupo de pensamiento Guilia Adinolfi sobre temas contemporáneos feministas y políticos. Colaboró en varias publicaciones entre ellas *La red en conflicto: anuario de movimientos sociales 2007*.

Walter Benjamín nació en Berlín, Alemania, en 1892, y murió en Portbou, España, en 1940. Filósofo, crítico literario, traductor. Especialista en Marx, Kant, Hegel, y gran conocedor de las obras de Marcel Proust y Charles Baudelaire. Perseguido por los nazis y por su condena al régimen de Hitler es perseguido, y rechazado en diversos momentos de su vida por esta razón. *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica* y *Para una crítica de la violencia*, son sus textos más leídos. Se suicidó en la población catalana de Portbou, en la frontera hispano-francesa, mientras intentaba escapar de los nazis.

William Heart Kilpatrick nació en 1871 en White Plains, Georgia, en los Estados Unidos y murió en 1965, en Nueva York, Estados Unidos. Uno de los más grandes pedagogos del siglo XX y líder de un movimiento para modificar los sistemas educativos en los Estados Unidos. Sus métodos y teorías fueron ampliamente reconocidos, así como su oposición al método Montessori. Las siguientes frases puede resumir en parte sus planteamientos: *El aprendizaje se produce de mejor manera cuando es consecuencia de experiencias significativas, ya que esto le permite al estudiante ser copartícipe en la planificación, producción y comprensión de una experiencia. Lo importante para el maestro es comprender a cada niño, lo que le permita reconocer la bueno que hay en él, y dirigir la clase de tal manera que todos los niños tengan la oportunidad de demostrar las cosas buenas que son capaces de hacer.*

Yoko Ono nació en Tokio, Japón, en 1933. Perteneciente a la aristocracia japonesa, se formó como artista multidisciplinar conectándose con grupos tan importantes como Fluxus. Sus obras conceptuales como artista plástica y compositora tratan los temas contemporáneos que más le inquietan aún hoy: el racismo, la homofobia, o el sexismo.

Abstract

From our work as educators and artists, we position ourselves in a terrain where we consider that all that happens and affects man and his habitat cannot be indifferent to our disciplines. Beginning from the analysis of the facts that day to day make up the current reality, we proposed conducting an investigation based on the arts, inscribed in the review of certain problems, reflected from our field of action, and for the purpose of generating a proposal that poses an alternative of pedagogic focus in which we consider it can change and improve.

We consider as necessary our proposal and start up as an investigative process.

We examined these problems, which, apparently far from creation and pedagogy, can be dealt with from the way in which we perceive the world. For this, in the first instances, we resolved to use in the field of social sciences the methodological strategies that were adapted and that provided the type of research it had as a goal: qualitative investigation. Afterwards, we defined three themes that would be the focus of the review of the working context -education, development and art- as axes for developing the investigative process, from which we sought to design a theoretical framework or map of relationships of concepts that would trace the options towards social transformation. In order to construct an original proposal, we symbolised the three axes, each one as a tree, making up a theoretical space that would be similar to a conceptual forest.

By investigating, delving deeply and compiling data and information on each of the described variables, consequently, we realised how contents, themes and subjects began to emerge that confirmed to us that the transforming proposal we were seeking could be possible from the tools that were suggested to us through artistic education, critical thinking, environmental education or the work and

creations of contemporary artists committed to the difficulties of the current world.

In this way, the formulated hypothesis that was generated from the concerns which motivated the project became clear.

With the different themes investigated and analysed, we concluded how our proposal has viable alternatives so that the environment of difficulties in which we live should not be necessarily as it is; social transformation that we require can take place if we focus our efforts working with tools that from education and art we can implement for this indispensable change.

Keywords:

Current reality - education - development - art - social transformation -

Summary

Education, development and arts for the social transformation; an essential forest to revise our current context

The origins of this research are circumscribed to the relations between art and education. The principle that can explain the statement with which this thesis begins includes referring to academic training received in the area of Fine Arts and the History of Art and, then, to the subsequent interests and professional experiences, aimed, on different occasions, towards working in the pedagogics of art and artistic education. Consequently, the investigation that is presented herein is a project based on a series of ideas, explorations and concerns that become certainties over time, about the importance and need to carry out a study that could bring together these themes -art and education-, giving them a common framework, a scope of work and relating them to some problems that concern them and have an impact on their fields of action.

A retrospective view is required to comprehend the origin of this project. Through it the form is explained in which the profile spanning art and education was assessed, which is shaped by a large number of common points.

Investigating them entails essentially the review of the connecting lines that are reciprocal, and that involve ideas and suppositions that establish a direct relationship with realities linked to this symbiosis. It all began, as mentioned above, from the aesthetic, historical concerns and from the artistic work of the university studies undertaken. From all the academic work carried out, in which a focus can be found and generated that had aspects related to education or those that pointed to and had as a common denominator being able to be ascribed to the field of artistic education, the pedagogic areas, or the didactic issues, forged even more this already essential idea that linked art and education in a single

inseparable view. In parallel, and unavoidably in this process, considering the importance of the problems of societies such as that of origin of the author of this text, it was determined that one of the possible roads to resolving them was in the strength, the channels, the action and the value that education possesses. This appreciation was extended by understanding that these same problems were not exclusive to this territory, but to all of Latin America and many other places of the world.

From the particular aspect of a problem that seemed exclusive, these ideas transcended to a general frame of reference; and from relating art and education as equivalent fields of work and research, both things fused; art and education were connected and installed in these social problems that were concluded to be deeply associated with these conflicts and with the perspective that they might have.

After these years what followed would be new professional and human experiences that pursued the work that developed these relationships of art and education in social contexts. Tools related to them were worked with, whether in museums or in classrooms, developing artistic education processes and delving deeply into themes of art, outlining alternatives that transformed certain realities.

The most relevant of these experiences is the work carried out between the years 2000 and 2002, in New York City with the connection with and setting up of a project that sought to fight against the marginalisation of the children in the most depressed areas of the district of the Bronx, where the social problems were the order of the day. The project consisted in the first instance in a total immersion in the reality; its conflicts, determining the reasons for them, what they represented, what they involved and how much they affected the child population of the area, to then design a parallel work and action plan, that mixed work between the classroom and the museum space belonging to the area. The temporary exhibits and the museum's own collection were the material that were adapted, broken down and transformed in contents that addressed issues such as

the identity of the children involved. The view that these children could have of their own problems was considered and subsequently contextualised in a new order. These complex situations of a varied nature were dealt with between art workshops and other types of didactic experiences where, in a certain way, this order of conflict was broken.

This work became definitive in understanding the value of education, artistic education and its relation with a universe of complex situations, which, focussed on the treatment that can be given to them from art and education, take on a different shape. The difficulty of the problems found in this population forged the understanding of how it was all interconnected: the problems of education with the social problems, and in general, many of the things that happened there that were related.

This fact would be the decisive motor for delving academically into the issue. Finding the doctoral program belonging to the Department of Didactic of Plastic Expression, shared between the Schools of Fine Arts and Education signified the opportunity, in research terms, of undertaking this work, based on an investigation in the arts that condenses many of these concerns and issues.

After the doctoral courses, the subsequent presentation of the DEA (diploma of research sufficiency), titled “Uniting the points of the map between contemporary art, artistic education and interculturality”, and the strengthening of the importance of this line of research already found, the fundamental aspects that specifically comprise the current work was configured and expanded.

Consequently, this doctoral thesis considers an investigation from the areas of education, art, and a certain concept of the development, aimed at dealing with problems and questions that have as a goal social change or transformation.

These work lines from the position of research based on the arts are handled and analysed in relation to certain problems pertinent to these subjects, with the objective of obtaining solutions and alternatives from the effect and

implementation of their investigative development. In order to handle the three subjects, it was decided to treat them from a figure particularly created to represent, delimit and channel a broad content that requires a specifically designed order and structure. Thus, the starting point of the work is constructed on the action of working with each one of these three variables -education, development and art- symbolising them as trees that make up a forest and in which a disquisition is verified, reasoned and developed step by step in sections and subthemes. The fact of implementing them for the approach to the work as a simile results from the practical and creative determination of articulating the work undertaken from an organised and programmed configuration that modulates and directs the research.

Therefore, this thesis is established and forged as a space of ideas conceived as a conceptual forest; an image or representation created to be able to investigate and undertake aspects that are considered relevant in the contemporary world. Using these thematic axes, now in schematic form, the objective is to incite thought and reflection on possibilities that we have in directing this suggested social transformation. Certainly it is understood that a forest in strict and conventional terms is not made up of only three trees. However, this comparison was established and chosen to be able to design this space of conceptual relations, which under this image takes form for the purposes that the research poses in terms of formal structure and that constructs that place which is defined now as a constituted site where the investigated concepts are organised. It is, if one wishes, a parallel alternative that serves as a written graphic image that configures the totality of the text and its ideas, constructed in it.

To synthesise, how the work is structured from the thematic axes in the idea of a conceptual forest, the idea of social transformation and how these work are specified and expanded below:

- Education, development and art are the themes on which the research for this thesis are centred, in order to analyse,

question and think about some problems of the current context, that is, the contemporary world (specific and defined problems that are explained in the text). The objectives are to offer approaches, ideas and specific solutions with the tools that can be implemented and articulated from these themes in research based on the arts. In this way, a theoretic body is constructed that establishes and supports the existence and *raison d'être* of this work.

- From the fundamental axes of this dissertation come subthemes and sections. A subtheme is understood as a researched idea, notion or concept that supports a principal theme.

- In the corresponding sections, it is explained that the objective and hypothesis of the work formulates a question about the need for social transformation. The viewpoint of what education, development and art can offer us in resolving some problems proposes a field of ideas and investigative reflection that offers answers and solutions to the hypothesis that the thesis puts forward. The text uses the simile of a forest constructed with the three themes developed in the research as an image of the theory that emerges from the research.

Therefore, this work is materialised in its academic and human concern, in light of the tools of education and art.

Specifically, below is specified what each theme studies in general terms:

-Education: In the chapters that make up this subject or line of research, the sections are developed of Critical Theory, Critical Pedagogy, Theology of Liberation and Pedagogy of Liberation. Their discussion and explanation pose

the reason for being subjects of research, and it is based on generating and presenting a historiography of them, compiling data, checking information and relating them to each other.

In addition, its pertinence is reviewed against the subject of education in a meticulous analysis that starts from the basis of the social, cultural and religious context of the western sphere to which we belong. Furthermore, emphasis is made on the deep implications of ethical responsibility that are synthesised by taking on, questioning and revising certain notions of these socio-cultural and educational milestones. From this first part, the elements are framed that are considered capable of being taken even today from these milestones, and that constitute part of the structure of these projects and their thought.

As a common denominator, the critical thought investigated and described very specifically in the second part dedicated to the Critical Theory in the School of Frankfurt is projected over all the themes developed. The fact of having been one of the principal subjects of study of the doctoral courses that made up the road to the structure of this thesis and that is taken up again for this study is not gratuitous. Behind this cited critical tone -the leitmotif not only of this part of the text, but also of the entire document that makes up the thesis- it is noted and confirmed how education becomes and is essential for the society from a critical perspective.

Other points of the section dedicated to education in this first part of the thesis analyse and research the ideas of the proposal of Hanna Arendt's work in relation to education. Furthermore, the connection of education with the ideas and studies on peace in the so-called Education for Peace -reasoning that is based on the figure of the philosopher Johan Galtung as their architect- is complemented with the ideas expressed and outlined by the writer and politician Federico Mayor Zaragoza. A complementary section is also found on the term Historical Memory, which leads to the construction of the aspects of education in Human Rights. In these sections the importance of knowing, disclosing and educating by

means of them is shown. As example the case of the North American rabbi, Marshal Meyer is presented, as it that of the Historical Memory Centre of Colombia, an institution that today carries out the necessary task to educate in the conflict of the Latin American country sixty years after its beginning.

In order to conclude the first part of the thesis, it begins with the premises of the relationship of education and art, where it refers for the first time to artistic education, as a necessary fact of reflection and action, and to the deliberation on the role of art as an efficient educating and transforming means. The research carried out is also reflected in the work of two artists who, with their art, evoke a conceptual scenario, recreated from the issues of the conflicts they deal with, to an aesthetic that questions an order for approaching peace through art. These artists are Ingrid Mwangi, plastic artist from Kenya, with her questioning of the borders created by men, and Jesús Abad Colorado, the photographer that has put a face to the war in Colombia and to its numerous victims.

The approach of this work needs, theoretically, three concepts determined as key for contemporary education: ethics, the spine for sustaining the vertebrae of learning; the concept of universalising education in order to universalise the view; and the socialisation, in order to create special ties, full of strength that they transcend. With these ideas, the part of education is finally closed.

The express intention of the research centred principally on the concept and study of education poses an interest of great dimensions, due to its transforming capacity and due to pedagogy in general. The chapters and sections in the theme of education are also related and developed with the terms childhood, education in critical thought, education in awareness, education for freedom, education in inclusion, participation and democracy.

-Development: As a consequence of the sections investigated in the first chapters, the relations of the ideas of peace and development are dealt with

initially in this second part of the thesis. It is determined how both concepts are articulated, one with the other in an unavoidable manner, delving into the concept that without peace it is impossible that the development of any human group exists. It is in this part of the paper where the pertinent idea of development is formulated, which is desired to be explained in the thesis, where it clarifies which concepts of development are dealt with: sustainable development and human development.

In this part, determining concepts and reflections are taken, which are researched and goes deeply into issues that include the meaning of these terms, their importance and the problems that are presented when it is lacking. In a direct relation of the development with the environment, the sections that this phase of the text reflects elaborate and investigate the fact of educating to safeguard it and as a form of action on the problem, for the indispensable heightening of awareness. Other subjects close to this idea considered to be fundamental in their connection with the described development are the notion of sustainability and their respective ethics. The historiography of the subject of sustainable development, of the terrible crisis that needs immediate assistance in the destruction of the habitat and the biosphere, are shown clearly as challenges that should be resolved. Human development that is linked with the aforementioned variables give form to a duty of definitive integrity for the construction of the person. The relations of artistic education linked to the subject of environmental education are explained in this fraction of the text.

From this categorical space, three creators of the 20th century and of this century are investigated, who permeate their visions in a complementary way to this fragment of the work. Joseph Beuys, a German social sculptor who fused art, life and nature; Ana Mendieta, a Cuban plastic artist involving the feminine gender and her own body imitating herself and constructing a plastic language of unavoidable pertinence to the earth; and Shirin Neshat, an Irani photographer, who proposes the review of the landscape of otherness through discovering for us

cultural diversity. In the chapters of the theme I am developing, appear again in its worked contents issues and aspects such as democracy, justice and fairness. Their *raison d'être* and their appearance in the text explain how the environmental problem is linked closely with these terms. The chapters and sections of the theme I am developing have as their principal objective the generation of a scenario comprised by reflections, issues, the gathering of relevant data and the exposure of created ideas, in order to compose the investigated concepts of development that point to the consequent issue of social transformation. Finally, they are worked in order to resolve this great issue that the hypothesis raises on how these concepts studied, analysed and in action can be effective in a transmutation of the order and of the reality in which we live at this time.

-Art: The final part of the thesis is focussed on the research that operates around the chapters with the theme of art and artistic education. Agents in informal educational areas of great value, that constitute a way of learning, of questioning, of proposing and of transmitting values are posed and described, and precise models of reflection are presented with pertinent examples. It explains, in the chapters that deal with them, the relevance of their knowledge and transmission. The objective of research in diverse subjects related to art is to establish viewpoints on necessary spaces and points and demonstrate with the knowledge of contents alluding to the concept of culture, the relevance of artistic education, memory and transformation, reconstruction and memory by means of art and the artist, the latter understood as an agent and catalyser of change.

The sections and chapters that these subjects investigate are materialised in examples and critical approaches as well as in the investigation of different cases. The research on the sculptor Doris Salcedo explains and analyses this cycle of examples of art, memory and social transformation. Her work on violence and the reconstruction of the memory as mechanisms for reviewing the present and

taking action on it confirm the reflection that specifies how art and the channel of artistic education are constituted as elements of great importance for this change that is pursued and desired.

The objective of bringing, presenting and developing by providing examples of art and contemporary works is to justify keys for designing a perspective that from art takes on the human problem today and shows solutions carried out in a practical form to specific problems that are described and investigated in detail in the paper.

This last part of the thesis ends by approaching how artistic education today is finally configured as indispensable for this transformation that is sought, and the transformation is presented in its importance and necessity, as well as its relation with human development. Taking into account this affirmation, it is investigated in the geographic context in which this project is developed and a final dialogue is proposed between Latin America and Spain as common ground in which terms of space and knowledge are explored and revised for creation, education and mutual feedback. This part of the research examines spheres, proposals and diverse examples of a reciprocal conversation in a colloquy in the Iberian-American place to which we belong, that must serve us, allow growth and evolve from the views that this unique diverse scope constitutes as an educational, artistic and cultural community. In order to reinforce this dialogue, examples from both sides of the space are taken and analysed and displayed in order to revise their trajectories.

Taking into account that this thesis belongs to the Department of Didactics of Plastic Expression of the School of Fine Arts, and that the doctorate is a shared program in parallel with the School of Education, a line of shared work is sought and defined, shared between both fields of research that could connect territories and common themes in the two work spaces. It is investigated with the premises of the proposal that is presented, woven with specific examples, with current real practices, and with a historical, bibliographical and investigative basis, aspects

that are required to cement solidly a work of this nature: research deployed by a theoretic field that responds to what the proposed work demanded in its beginning.

It reinforces that the meaning sought in the purpose of the thesis is the connecting of ideas, concepts, theories and notions that are explained to give reason to the study that this research constitutes, as well as clarifying the hypothesis that motivates this study. In this way, in the process of how the research itself is done, a theoretical construction plan is drawn up with questions, analysis of the chosen themes and subthemes, examples pertinent to them, conclusions and answers.

Constructing this meaning leads to the cited conceptual relations and the reason for the investigated concepts and the theoretical framework that is undertaken and presented are understood.

In the research process of the themes and sections of the thesis, in the points included as pedagogical necessity of the study, approach to the problem, objectives and hypothesis of the research, these aspects of the elaborated work are developed, which give shape to the body of what is the thesis in itself. The determining part of a paper of this nature, the methodology of the research or of the study that is used, is established, using the work means of qualitative research, investigation based on the arts, and historical research. These forms of approaching the research process are the definitive instruments that make possible that the work and its form are generated which constitute the paper in its totality.

In the final conclusions that the thesis presents, it is posed and corroborated how the fact of the development, analysis, gathering of data, relation and comparison among them, articulation of cases and examples of the researched themes and of the subthemes concerning each of them specifically respond to the objectives described and to the question of the hypothesis on the possibilities that education, development and art can offer us with their tools such as artistic

education, in order to configure a new view of the reality that we have and, thereby on this road to transforming the society.

Bibliography

- Afanador, L. and Restrepo, F. (2003). "Despite the war, life goes on". Bogotá. *Magazine Semana*, p.106- 108.
- Aguilar, R. S. (2007). "Education in Hannah Arendt". In *A Party Rei*. n ° 49. J
journal of Philosophy.
- Arendt, H. (2005). *The human condition*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Ash, B. and Rapaport, B. (1957). *Creative work in the junior school*. London,
Methuen.
- Assmann, H. (1976). *Theology from the praxis of liberation: essay from the Latin
American theological dependent*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Boff, L. (2000). *The dignity of the land: ecology, globalization, spirituality, the
emergence of a new paradigm*. Madrid. Trotta.
- Bradley. W. and Esche. C. (2007). *Art and social change. A critical reader*.
London Tate.
- Brundtland, G. H (1988). *Brundtland Report Our Common Future*. World
Commission on Environment and Development. Madrid. Alianza
Editorial.
- Denzin, N. K., and Lincoln, Y. S. (1994). "Entering the field of qualitative
research". En N. K.
- Eisner, E. (2010). *The art and the creation of mind: the role of visual arts in the
transformation of consciousness*. Barcelona. Paidós.
- Ellacuría I. (1994). *From El Salvador to Colombia: six tracks for peace*. Santa Fe
de Bogotá. Cinep.
- Galtung, J. (1985). *About peace*. Translation by Celedonio Martinez Abascal.
Barcelona. Fontamara
- Gardner, H. (2000). *Art education and human development*. Barcelona. Paidós.
- Gutiérrez Merino, G. (1985). *Liberation Theology. Perspectives*. Salamanca.
Sígueme.

- Historical Memory Center. (2012). *Our life has been our struggle. Resistance and memory in the Cauca Indigenous*. Bogota. Taurus. Historical Memory Center.
- Horkheimer, M. (1973). *Critical Theory*. Barcelona: Barral
- Martínez Díez, N. (2000). “Art and Latin American artists. Artistic creation and women: recover the memory”. Coord: M. Lopez Fdz. Cao. pp. 119-146.
- McLaren, P. (1997). *Critical pedagogy and predatory culture*. Buenos Aires. Paidós.
- Meyer, M. (2005). *I have no right to be silent*. Buenos Aires. Open Memory Fund Marshall Meyer.
- Munashigue, M. (1995). *Key concepts and terminology of sustainable development. Defining and measuring sustainability: The biogeophysical foundations*. New York: United Nations University & The World Bank.
- Rossman, R. B., and Rallis, S. F. (1998). *Learning in the field: An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sen, A. (2003). *Individual freedom as a social commitment*. La Paz, Bolivia. Editions Abya-Yala.
- Zimmerman, E., and Lapierre, S. (1997). *Methodologies and research methods for arts education*. National Art Association, Reston Virginia.

Anexos

"Nuestro futuro común"

A continuación aparecen extractos del informe *Nuestro futuro común* publicado en 1987, que recogen puntos determinantes de lo que se preveía podía pasar con el planeta. El informe es visionario y muy adelantado para su tiempo. Sirvan como ejemplo, algunas notas de gran relevancia que éste contiene para revisar, reflexionar, y aceptar que todo lo que se planteaba es real así como los vaticinios, preocupaciones y advertencias, las cuales quedaron por escrito, y que no hemos cumplido ni una mínima parte.

Informe de la Comisión Mundial sobre el medioambiente y el Desarrollo "Nuestro futuro común".

"Un programa global para el cambio", esto fue lo que se pidió que elaborara la Comisión Mundial sobre el Medioambiente y el Desarrollo. Se trataba de un llamamiento urgente de la Asamblea General de las Naciones Unidas, y cuyo contenido era el siguiente: proponer unas estrategias medioambientales a largo plazo para alcanzar un desarrollo sostenible para el año 2000 y allende esta fecha; recomendar las maneras en que la preocupación por el medioambiente pudiera traducirse en una mayor cooperación entre los países en desarrollo y entre los países, a niveles diferentes de desarrollo económico y social y condujera al establecimiento de unos objetivos comunes y complementarios que tengan en cuenta la interrelación entre los hombres, los recursos, el medioambiente y el desarrollo; examinar los cauces y medios mediante los cuales la comunidad internacional pueda tratar más eficazmente los problemas relacionados con el medioambiente y ayudar a definir las percepciones compartidas sobre las cuestiones medioambientales a largo plazo y a realizar los esfuerzos pertinentes necesarios para resolver con éxito los problemas relacionados con la

protección y mejoramiento del medioambiente, así como ayudar a elaborar un programa de acción a largo plazo para los próximos decenios y establecer los objetivos a los que aspira la comunidad mundial. Cuando el Secretario General de las Naciones Unidas me pidió en diciembre de 1983 que estableciera y presidiera una comisión especial independiente que aceptara este importante desafío que tenía ante sí la comunidad mundial, me di perfectamente cuenta de que no se trataba de una tarea de pequeña envergadura, y de que mis responsabilidades cotidianas en tanto que dirigente de un partido serían meramente imposibles de asumir. Lo que la Asamblea General pedía parecía también ser algo irrealista y demasiado ambicioso. Al mismo tiempo quedaba evidente que había un amplio sentimiento de frustración y de insuficiencia en la comunidad internacional acerca de nuestra propia capacidad de encararnos con las cuestiones globales vitales y de resolverlas eficazmente. Este hecho es una realidad imperiosa, que no se puede desestimar fácilmente, dado que las respuestas a estas preocupaciones graves y fundamentales no están a nuestro alcance, no nos queda otra alternativa sino seguir tratando de encontrarlas.

Todo esto pasaba por mi mente cuando el Secretario General me presentó un argumento ante el cual no cabía refutación convincente alguna a saber: Ningún dirigente político había llegado a ser Primer Ministro con unos antecedentes de varios altos de lucha política, nacional e internacional, como ministro del medioambiente. Esto hacía abrigar la esperanza de que el medioambiente no sería destinado a seguir siendo una cuestión secundaria en la toma de decisiones políticas.

En última instancia decidí aceptar este reto. El reto de arrostrar el futuro y de salvaguardar los intereses de las generaciones venideras. Pues resultaba meridianamente claro que: Necesitábamos un mandato para que la situación cambiase.

Vivimos en una época en la historia de las naciones en que se necesita más que nunca una coordinación de la acción política y de la responsabilidad. Las Naciones Unidas y su Secretario General se encuentran ante una enorme tarea y carga. Para alcanzar de manera responsable los objetivos y aspiraciones de la humanidad se requiere el apoyo activo de todos nosotros.

Mis reflexiones y perspectivas se basaban también en otras partes importantes de mi experiencia política: el precedente trabajo de la Comisión Brunlandt sobre cuestiones

Norte-Sur y de la Comisión Palme sobre cuestiones de seguridad y desarme, en las cuales participé.

Se me pedía que ayudara a formular un tercer y apremiante llamamiento en pro de una acción política. Después del Programa para la Supervivencia y de la Crisis Común de Brunlandt, y después de la Seguridad Común de Palme, había llegado el turno al Futuro Común. Este fue el mensaje que lancé cuando el Vice presidente Mansour Khalid y yo empezamos a trabajar en esta tarea ambiciosa que nos había asignado las Naciones Unidas. El presente informe, como fuera presentado ante la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1987, constituye el resultado de ese proceso. Quizás nuestra, tarea más urgente sea la de persuadir a las Naciones de que necesitan volver al multilateralismo. El reto de la reconstrucción después de la Segunda Guerra Mundial fue la verdadera energía motriz que impulsó a la creación de nuestro sistema económico internacional de la posguerra. El reto que constituye encontrar unas sendas de desarrollo sostenible debería proporcionar el impulso y en realidad el imperativo para proseguir una renovada búsqueda de soluciones multilaterales y llegar a un sistema económico internacional reestructurado de cooperación. Estos retos van allende las divisiones de la soberanía nacional, de las estrategias limitadas para conseguir ganancias económicas y de las separadas disciplinas de la ciencia.

Después de un decenio y medio de estancamiento e incluso de deterioración en la cooperación mundial, creo que ha llegado el momento de mayores esperanzas, de alcanzar conjuntamente objetivos comunes, de una mayor voluntad política para hacer frente al futuro común. Hubo un momento de optimismo y progreso en los años 1960, al haber una mayor esperanza de realizar un nuevo mundo más valiente y crear ideas internacionales progresivas. Las colonias afortunadas de contar con recursos naturales se estaban convirtiendo en naciones. Diríase que se proseguía seriamente los ideales de cooperación y participación. Paradójicamente, en los años 1970 hubo un deslizamiento lento hacia sentimientos de reacción y aislamiento, mientras que al mismo tiempo una serie de conferencias de las Naciones Unidas ofrecía la esperanza de una mayor cooperación sobre cuestiones importantes. La Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medioambiente Humano, celebrada en 1972, logró reunir a las naciones industrializadas y en desarrollo para que elaboraran los "derechos" que tiene la familia humana de contar con un medioambiente sano y productivo. Después siguió toda una

serie de conferencias: sobre el derecho de las personas a disponer de alimentos adecuados, a tener un alojamiento seguro, a beber agua potable y acceder a los medios que les permitan escoger el tamaño de sus familias.

El decenio actual se está caracterizando por un retraimiento de las preocupaciones sociales. Los científicos señalan a nuestra atención los problemas tan urgentes, pero complejos, que inciden sobre nuestra propia supervivencia, a saber: un globo terráqueo que cada vez se calienta más, los peligros que corre la capa de ozono de la Tierra y la desertificación que invade las tierras agrícolas. A esto respondemos pidiendo más detalles y asignando los problemas a instituciones que están mal equipadas para resolverlos. La degradación medioambiental, considerada en primer lugar como un problema que atañe principalmente a las naciones ricas y como un efecto secundario de la riqueza industrial, se ha convertido en una cuestión de supervivencia para las naciones en desarrollo. Se trata de parte de la espiral descendente de un declive ecológico y económico conjunto en el que se encuentran atrapadas muchas de las naciones más pobres. A pesar de las esperanzas oficiales expresadas en todas partes, actualmente no se identifica tendencia alguna, ni programa o política, que ofrezca verdaderas esperanzas de colmar el creciente foso que separa a las naciones pobres de las ricas. Y como parte de nuestro "desarrollo" hemos acumulado unos arsenales de armas capaces de desviarnos de los caminos que la evolución ha seguido durante millones de años y de crear un planeta que nuestros antepasados no reconocerían.

Cuando en 1982 se debatieron originalmente las atribuciones que tendría nuestra Comisión, hubo algunas personas que quisieron que los trabajos se limitaran solamente a "cuestiones medioambientales". Esto hubiera sido un grave error. El medioambiente no existe como esfera separada de las acciones humanas, las ambiciones y demás necesidades, y las tentativas para defender esta cuestión aisladamente de las preocupaciones humanas han hecho que la propia palabra "medioambiente" adquiera una connotación de ingenuidad en algunos círculos políticos. La palabra "desarrollo" también ha sido reducida por algunos a una expresión muy limitada, algo así como lo que "las naciones pobres deberían hacer para convertirse en más ricas", lo cual ha dado lugar a que el tema fuera automáticamente descartado por muchas personas en los foros internacionales, considerándolo que concierne a los especialistas, a aquellos que se ocupan de cuestiones relacionadas con la "asistencia al desarrollo".

Pero el "medioambiente" es donde vivimos todos, y el "desarrollo" es lo que todos hacemos al tratar de mejorar nuestra suerte en el entorno en que vivimos. Ambas cosas son inseparables. Además, las cuestiones de desarrollo han de ser consideradas como decisivas por los dirigentes políticos que perciben que sus países han alcanzado un nivel hacia el cual otras naciones han de tender. Muchos de los caminos de desarrollo que siguen las naciones industrializadas son verdaderamente impracticables, y las decisiones en materia de desarrollo que toman estas naciones, debido a su gran potencia económica y política, tendrán una repercusión profunda sobre la capacidad de todos los pueblos de mantener el progreso humano para las generaciones venideras.

Muchas cuestiones críticas de supervivencia están relacionadas con un desarrollo desigual, con la pobreza y con el crecimiento de la población.

Todo ello crea una presión sin precedentes sobre las tierras, aguas, bosques y otros recursos naturales del planeta, especialmente en los países en desarrollo. La espiral descendente de pobreza y degradación medioambiental constituye una pérdida de oportunidades y recursos. Se trata, en particular, de una pérdida de recursos humanos. Estas vinculaciones entre la pobreza, la desigualdad y la degradación medioambiental forman un tema importante en nuestro análisis y recomendaciones. Lo que se necesita ahora es una nueva era de crecimiento económico, un crecimiento que sea poderosa a la par que sostenible social y medioambientalmente. Debido al alcance de nuestro trabajo y a la necesidad de contar con una amplia perspectiva, me di perfectamente cuenta de que había que crear un equipo político y científico altamente calificado e influyente de manera a constituir así una Comisión verdaderamente independiente. Esto era primordial si se quería tener éxito. Juntos deberíamos abrazar el globo y unirnos para formular un enfoque integrado e interdisciplinario de cara a nuestras preocupaciones mundiales y futuro común. Necesitábamos una amplia participación y una mayoría neta de miembros procedentes de países en desarrollo, de manera a reflejar las realidades del mundo. Necesitábamos personas con amplia experiencia, procedentes de todos los horizontes políticos, no solamente relacionados con el medioambiente o el desarrollo y demás disciplinas políticas, sino de todos los sectores donde se toman decisiones vitales que influyen sobre el progreso económico y social, a nivel nacional e internacional.

Procedemos pues, de diferentes vastos ámbitos: ministros de asuntos exteriores, funcionarios de financiación y planificación y dirigentes en materia de agricultura,

ciencia y tecnología. Muchos de los Comisarios son ministros de gobierno y economistas de alto rango en sus propios países. Que se ocupan en gran parte de los asuntos nacionales. Sin embargo en tanto que Comisarios. No actuamos en nuestra calidad de representantes nacionales sino a título individual y, a medida que trabajamos, se desvanece entre nosotros el nacionalismo y las divisiones artificiales entre países "industrializados" y "en desarrollo" y entre el Este y el Oeste. En su lugar aparece una preocupación común por el planeta en que vivimos y por las entrelazadas amenazas ecológicas y económicas a las que sus pueblos, instituciones y gobiernos tienen ahora que hacer frente.

Durante el tiempo que nos hemos reunido como Comisión, tragedias como las hambres africanas, el escape en la fábrica de pesticidas de Bhopal, India, y el desastre nuclear de Chernóbil, URSS, han parecido justificar las graves predicciones que eran comunes a mediados de los años 1980 acerca del futuro de la humanidad. Pero en las audiencias públicas que hemos celebrado en los cinco continentes hemos oído también a las víctimas individuales de unos desastres más amplios y crónicos a saber: la crisis de la deuda, el estancamiento de la ayuda y de las inversiones en los países en desarrollo, la caída de los precios de productos básicos y la disminución de los ingresos personales. Llegamos a la convicción de que eran necesarios unos cambios fundamentales, tanto en las actitudes como en la manera en que nuestras sociedades están organizadas. Las cuestiones referentes a la población - la presión demográfica y los derechos humanos de los pueblos - así como los lazos entre estas cuestiones relacionadas entre sí y la pobreza, el medioambiente y el desarrollo, mostraron ser una de las más difíciles preocupaciones a las que tuvimos que enfrentarnos. Las diferencias de perspectiva parecían ser desde el principio insalvables, pues se requería mucha voluntad y tesón para comunicar habida cuenta de las diferentes culturas, religiones y regiones representadas. Otra preocupación parecida la constituyó el tema entero de las relaciones económicas internacionales. En estos y en otros aspectos importantes de nuestro análisis y recomendaciones pudimos conseguir un amplio acuerdo.

El hecho de que todos llegáramos a ser más sensatos y aprendiéramos a mirar allende las barreras culturales e históricas fue algo capital. Hubo momentos de gran inquietud y de crisis potencial, momentos de gratitud y de logros y momentos de éxito en la elaboración de un análisis y perspectiva comunes. El resultado es claramente más

global más realista y ofrece más perspectivas de lo que uno cualquiera de nosotros solo hubiera podido realizar. Nos integramos en la Comisión aportando diferentes opiniones y perspectivas diferentes valores y creencias y muy diferentes experiencias y discernimientos. Al cabo de estos tres años de trabajo conjunto, de viajes, de audiencias y discusiones, presentamos un informe unánime.

Estoy sumamente agradecido a todos los Comisarios por su dedicación. Su perspicacia y compromiso personal en nuestro esfuerzo común. Ha sido verdaderamente un equipo extraordinario. El espíritu de amistad y comunicación abierta, la conjunción de mentes y el proceso de aprender y compartir, han proporcionado una experiencia llena de optimismo, algo de gran valor para todos nosotros Y pienso para el informe y el mensaje que contiene. Esperamos compartir con otros nuestro proceso de instrucción y de todo lo que hemos experimentado juntos. Es algo que muchos más tendrán que experimentar si se quiere conseguir un desarrollo global sostenido. En última instancia, esto equivale a: reforzar la comprensión mutua y el espíritu común de responsabilidad que tan evidentemente son necesarios en un mundo dividido.

Millares de personas del mundo entero han contribuido a la labor realizada por la Comisión, mediante medios intelectuales y financieros, compartiendo sus experiencias con nosotros y expresando sus necesidades y peticiones. Estoy sinceramente agradecida a todos aquellos que han realizado tales contribuciones. Muchos de sus nombres figuran en el Anexo 2 del informe. Mi agradecimiento particular va dirigido al Vicepresidente Mansour Khalid, a todos los miembros de la Comisión y al Secretario General Jim MacNeill y a su personal en nuestra secretaría, quienes han rebasado lo que el deber les pedía para ayudarnos. Su entusiasmo y dedicación no han conocido límites. Quisiera también dar las gracias a los presidentes y miembros del Comité Preparatorio intergubernamental entre períodos de sesiones, el cual cooperó estrechamente con la Comisión proporcionando inspiración y apoyo. También expreso mi agradecimiento al Director Ejecutivo del Programa de las Naciones Unidas sobre el Medioambiente, Dr. Mostafá Tolba, por su valioso y continuo apoyo e interés.

Gro Harlem Brundtland,

Oslo, 20 de marzo de 1987.

La Comisión se dirige a los gobiernos, directamente y a través de sus diferentes organismos y ministerios. La congregación de gobiernos reunidos en la Asamblea General de las Naciones Unidas serán los principales receptores de este informe.

La Comisión ha tenido en cuenta las opiniones de personas procedentes de todos los ámbitos sociales. Es a estas personas -a todas las personas del mundo- a las que la Comisión se dirige ahora. Al proceder de esta manera nos dirigimos directamente tanto a las personas como a las instituciones que han creado.

La Comisión se dirige también a las empresas privadas desde los negocios que cuentan con un solo hombre hasta las grandes empresas multinacionales que tienen un volumen total de ventas superior al presupuesto de muchas naciones y que tienen las posibilidades de realizar cambios y mejoramientos trascendentales.

Pero primero y ante todo nuestro mensaje va dirigido a aquellos cuyo bienestar constituye el objetivo fundamental de medioambiente y desarrollo. Especialmente, la Comisión de juventud. El personal docente mundial tiene un papel importante, a desempeñar para dar a conocer el presente informe. Si no conseguimos que nuestro mensaje de urgencia llegue a los padres y a las personas que toman decisiones en la actualidad, corremos entonces el riesgo de socavar el derecho esencial que tienen nuestros hijos a un medioambiente sano que realce la vida. A menos que seamos capaces de traducir nuestras palabras en un lenguaje que pueda alcanzar la mente y corazones de los jóvenes y de, los menos jóvenes no podremos llevar a cabo los amplios cambios sociales que son necesarios para rectificar el rumbo del desarrollo. La Comisión ha acabado su trabajo. Pedimos un esfuerzo común y nuevas normas de comportamiento a todos los niveles y en el interés de todos. Los cambios de actitudes, de valores sociales y de aspiraciones a los que insta el presente informe dependerán de las amplias campanas de educación, debates y participación pública que se lleven a cabo. Para este fin lanzamos un llamamiento a los grupos de "ciudadanos", a las organizaciones no gubernamentales, a las instituciones educacionales y a la comunidad científica. Todos ellos han desempeñado un papel indispensable en la creación de la conciencia pública y en los cambios políticos del pasado.

Todos ellos desempeñarán un papel capital para colocar al mundo en los carriles de un desarrollo sostenido y echar los cimientos de Nuestro Futuro Común.

El proceso que ha conducido a la elaboración de este informe unánime demuestra que resulta posible aunar fuerzas, identificar objetivos comunes y ponerse de acuerdo sobre acciones comunes. Cada uno de los Comisarios hubiera escogido diferentes palabras aunque sólo fuera para escribir este informe. Sin embargo, hemos logrado concertarnos sobre el análisis, los vastos remedios y las recomendaciones necesarias para seguir un rumbo de desarrollo sostenido.

En última instancia, esto equivale a: reforzar la comprensión mutua y el espíritu común de responsabilidad que tan evidentemente son necesarios en un mundo dividido.

A mediados del siglo XX vimos nuestro planeta por primera vez desde el espacio. Los historiadores descubrirán con el transcurso del tiempo qué esta visión tuvo una repercusión más grande sobre el pensamiento que la revolución copernicana en el siglo XVI, que trastornó la imagen que el hombre tenía de sí mismo al revelar que la Tierra no es el centro del universo. Desde el espacio vemos una esfera pequeña y frágil, dominada no por actividad y las obras humanas, sino por un conjunto de nieves, espacios verdes y tierras. La incapacidad humana de encuadrar sus actividades en ese conjunto está modificando, fundamentalmente, el sistema planetario. Muchas de esas modificaciones están acompañadas de riesgos que amenazan la vida. Esta nueva realidad, que es imposible eludir, debe ser reconocida y dominada. Afortunadamente, esta nueva realidad coincide con acontecimientos más positivos, nuevos para el presente siglo. Podemos transmitir la información y mover los bienes alrededor del mundo más rápidamente que en cualquier época pasada, podemos producir más alimentos y más bienes con menos inversión de recursos; nuestra tecnología y nuestra ciencia nos brindan por lo menos la posibilidad de penetrar más profundamente en nuestros sistemas naturales y entenderlos mejor. Desde el espacio podemos ver y estudiar la Tierra como un organismo cuya salud total depende de la salud de cada una de sus partes. Tenemos el poder de armonizar los asuntos humanos con las leyes naturales y prosperar al hacerlo. En esta empresa, nuestra herencia cultural y espiritual puede fortalecer los intereses económicos y la necesidad imperiosa de supervivencia. Esta Comisión cree que la humanidad puede construir un futuro que sea más próspero, más justo y más seguro. Nuestro informe Nuestro futuro común no es la predicción de una decadencia del medioambiente, de una pobreza y de una penuria cada vez mayores en un mundo siempre contaminado en medio de recursos en continua disminución. Vemos,

por el contrario, la posibilidad de una nueva era de crecimiento económico que ha de fundarse en políticas que sostengan y amplíen la base de recursos del medioambiente y creemos que ese crecimiento es absolutamente indispensable para aliviar la gran pobreza que sigue acentuándose en buena parte del mundo en desarrollo. Pero la esperanza de la Comisión en el futuro está condicionada a una decisiva acción política que debe comenzar ahora a administrar los recursos del medioambiente de modo que se asegure un progreso humano y una supervivencia humana duraderos. No estamos pronosticando un futuro; estamos presentando una advertencia - una advertencia urgente basada en los últimos y mejores argumentos científicos - de que ha llegado la hora de tomar las decisiones necesarias para asegurar los recursos que permitan sostener a la presente y a las futuras generaciones. No ofrecemos un plan detallado de acción, sino un camino que puede ampliar las esferas de cooperación de los pueblos de la Tierra, que lo sigan.

El desafío mundial. Éxitos y fracasos.

Quienes buscan éxitos y signos de esperanza pueden hallar muchas: disminución de la mortalidad infantil, aumento de la esperanza de vida, una mayor proporción de adultos que saben leer y escribir, más niños que frecuentan la escuela, una producción mundial de datos que aumenta con más rapidez que la población.

Pero los mismos procesos que son causa de esos adelantos han provocado tendencias que el planeta y sus moradores ya no pueden aceptar por más tiempo. Estas se han dividido tradicionalmente en fracasos del "desarrollo" y fracasos de la gestión del medioambiente humano. En el aspecto del desarrollo, en cifras absolutas, hay en el mundo más hambrientos que nunca anteriormente, y su número sigue aumentando. Al igual que el número de quienes no saben leer ni escribir, el número de los que carecen de agua limpia o de viviendas seguras y adecuadas y el número de los que sufren de escasez de leña para cocinar y protegerse del frío. La brecha que separa a las naciones ricas de las pobres se agranda en vez de achicarse y, dadas las tendencias y los arreglos institucionales presentan las perspectivas de que el proceso no cambie diametralmente de dirección. Cada año seis millones de hectáreas de tierra productiva se convierten en estéril desierto. A lo largo de tres decenios esta superficie equivale aproximadamente a la que ocupa Arabia Saudita.

Anualmente se destruyen más de once millones de hectáreas de bosques, y esto en tres decenios equivale poco más o menos a la superficie de la India. Gran parte de estos bosques se convierte en tierras de labrantío de calidad inferior, incapaces de alimentar a los agricultores que las cultivan. En Europa, las lluvias ácidas matan bosques y lagos y dañan el patrimonio artístico y arquitectural de las naciones a tal punto que vastas extensiones de tierra acidificada ya no podrán recuperarse. La utilización de combustibles fósiles esparce por la atmosfera enormes cantidades de dióxido de carbón que están causando un gradual recalentamiento del planeta. Este "efecto de invernadero" puede llegar a elevar hacia principios del siglo próximo a tal punto la temperatura media de la tierra que bastará para desplazar zonas de producción agrícola, aumentar el nivel de los mares hasta inundar las ciudades costeras y trastornar las economías nacionales. Otros gases industriales amenazan con agotar la capa de ozono que protege al planeta en tal medida que aumentarán drásticamente los casos de cáncer en hombres y en animales y se perturbará la cadena alimentaria de los océanos. La industria y la agricultura introducen sustancias tóxicas en la cadena alimentaria humana y en los niveles freáticos a tal extremo que resultará imposible purificarlos.

En los gobiernos nacionales y en las instituciones multilaterales ha aumentado la conciencia de que es imposible separar las cuestiones de desarrollo económico de las del medioambiente. Muchas formas de desarrollo extenuan los recursos del medioambiente en los que deben basarse, y el deterioro del medioambiente puede socavar el desarrollo económico. La pobreza es causa y efecto principales de los problemas mundiales del medioambiente. Es, por tanto, inútil tratar de encarar los problemas ambientales sin una perspectiva más amplia que abarque los factores que sustentan la pobreza mundial y la desigualdad internacional. Estas preocupaciones motivaron la creación de la Comisión Mundial sobre el Medioambiente y el Desarrollo por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1983. La Comisión es un órgano independiente vinculado con los gobiernos y el sistema de las Naciones Unidas, pero que está fuera de su dominio. El mandato de la Comisión le señala tres objetivos: reexaminar las cuestiones críticas del medioambiente y el desarrollo y formular propuestas realistas para encararlas; proponer nuevas formas de cooperación internacional acerca de esas cuestiones que influyeran las políticas y acontecimientos en la dirección de los cambios que hacen falta y aumentar el nivel de comprensión y

compromiso para la acción por parte de los individuos, las organizaciones voluntarias, el mundo de los negocios, los institutos y los gobiernos. Gracias a nuestros debates y al testimonio de quienes hablaron en las audiencias públicas que hemos celebrado en cinco continentes, todos los miembros de la Comisión fijaron su atención en un solo tema central: muchas tendencias del desarrollo actual hacen que sea cada vez mayor el número de personas pobres y vulnerables, y deterioran el medioambiente. ¿Cómo podrá tal desarrollo ser de utilidad para el mundo del siglo próximo, que duplicará el número de habitantes y deberá valerse del mismo medioambiente? La conciencia de estos hechos amplió nuestra visión del desarrollo. Acabamos viéndolo no ya en el contexto restringido del crecimiento económico de los países en desarrollo y nos dimos cuenta de que hacía falta un nuevo camino de desarrollo que sostuviera el progreso humano no solamente en unos pocos lugares, sino ya en todo el planeta y hasta en el distante futuro. De esta manera el "desarrollo duradero" se convierte no sólo en un objetivo de las naciones "en desarrollo", sino también de las naciones industriales. Hasta hace poco, el planeta era un vasto mundo donde las actividades humanas y sus efectos se distribuían en netos compartimentos dentro de las naciones, los sectores (energía, agricultura, comercio) y amplias esferas de interés (medioambiente, economía, problemas sociales). Estos compartimentos han comenzado a desaparecer. Esto vale en particular de las varias crisis mundiales que han sido motivo de la preocupación del público, en especial en el decenio pasado. Ha se trata de crisis separadas: crisis del medioambiente, crisis del desarrollo, crisis de la energía. Son todas una sola crisis.

El planeta está pasando por un período de crecimiento espectacular y de cambios fundamentales. Nuestro mundo de cinco mil millones de seres humanos debe hacer lugar en un Medioambiente finito a otro mundo de seres humanos. Según proyecciones de las Naciones Unidas, la población podría estabilizarse entre los 8 y los 14 mil millones en algún momento del siglo próximo. Más del 90 por ciento ocurrirá en los países más pobres, y el 90 por ciento está creciendo en ciudades ya atestadas.

La Comisión Mundial sobre el Medioambiente y el Desarrollo se reunió por primera vez en octubre de 1984, y publicó su Informe 900 días después, en abril de 1987. Durante esos pocos días:

- La crisis del medioambiente y desarrollo en África, provocada por la sequía, culminó poniendo en peligro la vida de 35 millones de personas y causando la muerte de tal vez un millón.

- Un escape de una fábrica de plaguicidas en Bophal. India, causó la muerte de 2.000 personas y ceguera y lesiones a otras 200.000.

- Los tanques de gas licuado que explotaron en la ciudad de México causaron la muerte de 1.000 personas y dejaron sin techo a millares.

- La explosión del reactor nuclear de Chernóbil envió nubes radiactivas a través de Europa aumentando el riesgo del cáncer en el futuro.

- A causa del incendio de un depósito en Suiza. Productos químicos agrícolas, solventes y mercurio contaminaron el Rin causando la muerte de millones de peces y amenazando el abastecimiento del agua potable en la República Federal de Alemania y en los Países Bajos.

- Un número estimado en 60 millones de personas murieron de enfermedades diarreicas relacionadas con agua potable inadecuada y malnutrición, las víctimas en su mayoría fueron niños.

La actividad económica se ha multiplicado a punto de crear una economía mundial de 13 billones de dólares que podrían quintuplicarse o decuplicarse en el próximo medio siglo. La producción industrial ha crecido 50 veces en los cien años pasados, y los cuatro quintos de este crecimiento ocurrieron a partir de 1950. Estas cifras reflejan y presagian profundas repercusiones en la biosfera a medida que se invierte en viviendas, transporte, granjas e industrias. Gran parte de este crecimiento económico extrae materias primas de los bosques, suelos, mares y corrientes de agua.

El móvil principal del crecimiento económico es la nueva tecnología, y si bien ésta ofrece la posibilidad de retardar el consumo peligrosamente rápido de recursos finitos, entraña también grandes riesgos, entre ellos, nuevas formas de contaminación y la introducción en el planeta de nuevas variedades de vida que podrían cambiar el curso de la evolución. Entre tanto, las industrias que más dependen de los recursos del medioambiente y son las causas principales de contaminación están creciendo muy rápidamente en los países en desarrollo, donde es más urgente el desarrollo y mejor la capacidad de reducir al mínimo sus efectos secundarios perjudiciales.

Estos cambios conexos han entrelazado de varias nuevas maneras la economía y la ecología mundiales. En el pasado nos preocupábamos de los efectos del crecimiento económico sobre el medioambiente. Ahora nos vemos obligados a preocuparnos de la presión ecológica - el deterioro de los suelos, las aguas, la atmósfera y los bosques - sobre nuestras perspectivas económicas. En el pasado más reciente nos hemos visto obligados a hacer frente a un notable aumento de la interdependencia económica de las naciones. Y ahora estamos obligados a acostumbrarnos a una creciente interdependencia ecológica entre esas mismas naciones. La ecología y la economía se entretejen cada vez más - en los planos local, regional, nacional y mundial - hasta formar una red inconsútil de causas y efectos. El empobrecimiento de la base de recursos locales puede empobrecer vastas regiones: la deforestación causada por los agricultores de las tierras altas provoca inundaciones en las granjas de las tierras bajas; la contaminación de las fábricas priva a los pescadores de la captura. Estos sombríos ciclos locales se manifiestan nacional y regionalmente. El deterioro de las tierras envía a millones de personas a través de las fronteras nacionales. La deforestación en América Latina y en Asia causa más inundaciones destructoras en los países que se hallan corriente abajo.

Las precipitaciones ácidas y nucleares se han difundido a través de las fronteras europeas. Fenómenos similares se están manifestando a escala mundial: desaparición de especies, recalentamiento planetario, pérdida de ozono, productos químicos peligrosos del comercio internacional se introducen en los alimentos que a su vez son objeto del mismo comercio internacional. En el próximo siglo, es posible que la presión del medioambiente, causa de movimientos de población, aumente considerablemente, aunque las barreras que frenan ese movimiento se hagan más fuertes que en la actualidad.

En los decenios pasados, las preocupaciones por los factores ambientales que amenazan la vida han surgido también en los países en desarrollo. Los campos sufren la presión del número cada vez mayor de agricultores y de gente sin tierras. Las ciudades se llenan de gente, automóviles y fábricas. Pero al mismo tiempo esos países en desarrollo deben evolucionar en un mundo donde la diferencia de los recursos entre la mayoría de los países en desarrollo y los países industriales sigue aumentando y donde éstos predominan en la adopción de decisiones de ciertos órganos internacionales clave

y ya han utilizado gran parte del capital ecológico del planeta. Esta desigualdad es el principal problema "ambiental" del planeta y su principal problema de desarrollo.

Las relaciones económicas internacionales plantean un problema particular a la gestión del medioambiente en muchos países en desarrollo. La agricultura, la silvicultura, la producción de energía y la minería generan por lo menos la mitad del producto nacional bruto de muchos países en desarrollo y representan una proporción aún mayor del sustento y el empleo. Las exportaciones de los recursos naturales siguen siendo un importante factor en sus economías, especialmente para los países menos adelantados. La mayoría de estos países se enfrentan con enormes presiones económicas internacionales y nacionales, que los llevan a explotar en exceso la base de recursos del medioambiente. La reciente crisis de África ilustra mejor y trágicamente las maneras como la economía y la ecología pueden interactuar de forma destructiva y llevar al desastre provocada por la sequía, sus causas reales calan más hondo.

La Comisión ha buscado los medios de encaminar el desarrollo mundial por una senda que puede conducirlo al siglo XXI. Entre la publicación de nuestro informe y el primer día del siglo XXI transcurrirán 5.000 días.

¿Qué crisis del medioambiente nos aguarda en 5.000 días?

Se las ha de hallar en parte en las políticas que prestaron demasiada poca atención y demasiado tarde a las necesidades de la agricultura de minifundios y a las amenazas que planteaban las poblaciones que crecían rápidamente. Sus raíces se extienden también hasta el sistema económica mundial que saca de un continente pobre más de lo que en él pone. Las deudas que no pueden pagar obligan a las naciones africanas que se apoyan en la venta de productos básicos a utilizar con exceso sus frágiles suelos convirtiendo así buenas tierras en desiertas. Las barreras comerciales de las naciones ricas -y de algunas naciones en desarrollo- tornan difícil para las naciones africanas la venta de sus productos de modo que les reporten utilidades razonables, con lo que aumenta aún más la presión sobre los sistemas ecológicos. La ayuda de las naciones donantes no sólo ha sido inadecuada en escala, sino que demasiado a menudo han reflejado las prioridades de las naciones que brindan ayuda y no las necesidades de los países receptores.

La base de la producción de otras regiones del mundo en desarrollo sufre igualmente las consecuencias de los fracasos locales y de los efectos de los sistemas económicos internacionales. Como consecuencia de la "crisis de la deuda" de América Latina, los

recursos naturales de ese continente no se están utilizando para el desarrollo sino para satisfacer las obligaciones financieras contraídas con los acreedores extranjeros. Este enfoque de la deuda carece de perspicacia desde varios puntos de vista: económico, político y del medioambiente. Exige de países relativamente pobres que acepten una mayor pobreza mientras exportan mayores cantidades de sus escasos recursos. La mayoría de países en desarrollo tienen ahora un ingreso per cápita inferior al del comienzo del decenio. El aumento de la pobreza y del desempleo ha intensificado la presión sobre los recursos del medio al medioambiente al verse más gente obligada & apoyarse más directamente en ellos. Muchos gobiernos han disminuido los esfuerzos por proteger, el medioambiente introducir consideraciones ecológicas en su planificación del desarrollo.

La crisis del medioambiente, cada vez más profunda y más amplia, presenta una amenaza contra la seguridad nacional - y aun contra la supervivencia -, amenaza que puede ser mayor que la que plantean vecinos bien armados y dispuestos y alianzas poco amistosas. En varias partes de América Latina, Asia y el Oriente Medio, el deterioro del medioambiente ya se está convirtiendo en una fuente de inquietud política y de tensión internacional. La reciente destrucción de buena parte de la producción agrícola de África tuvo consecuencias más graves que las que hubiera causado la política de tierra arrasada de un ejército invasor. Y sin embargo, la mayoría de los gobiernos afectados siguen gastando mucho más dinero para proteger a sus pueblos contra la invasión de ejércitos que contra la invasión del desierto.

Los gastos militares de todo el mundo llegan a cerca de un billón de dólares anuales y continúan creciendo. En muchos países, esos gastos consumen una proporción tan elevada del PIB que causan un grave daño a sus esfuerzos de desarrollo. Los gobiernos tienden a basar sus enfoques de la Seguridad" en definiciones tradicionales. Esto resulta más obvio en las tentativas de lograr seguridad mediante el desarrollo de sistemas de armas nucleares que pueden destruir al planeta. Los estudios dan a entender que el frío y tenebroso invierno nuclear que seguiría aún a la guerra nuclear más limitada podría destruir los ecosistemas vegetales y animales y dejar a los sobrevivientes humanos ocupando un planeta devastado muy diverso del heredado. La carrera de armamentos - en todas las partes del mundo - acapara recursos que podrían utilizarse en forma más productiva para disminuir las amenazas contra la seguridad que crea el conflicto del

medioambiente y los resentimientos que alimenta la pobreza ampliamente difundida. Muchos de los actuales esfuerzos por conservar y mantener el progreso humano, satisfacer las necesidades humanas y realizar las ambiciones humanas son simplemente insostenibles - tanto en las naciones ricas como en las, pobres. Retiran en demasiada cantidad y con demasiada rapidez de las cuentas ya sobregiradas de los recursos del medioambiente para que sea posible continuar en el futuro sin caer en la bancarrota. Es posible que aparezcan beneficios en los balances de situación de nuestra generación, pero nuestros hijos heredarán las pérdidas. Estamos tomando prestado capital del medioambiente de las futuras generaciones sin intención ni perspectivas de reembolso. Es posible que nos condenen por nuestra manera de actuar dispendiosa, pero no podrán cobrar la deuda que estamos contrayendo con ellos. Actuamos como si pudiéramos salir con la nuestra: las generaciones futuras no votan, no tienen poder político ni financiero, no pueden oponerse a nuestras decisiones.

Los resultados de la prodigalidad presente están cerrando rápidamente las posibilidades de las futuras generaciones. La mayoría de los gobernantes de ahí habrán muerto antes de que el planeta experimente los efectos más extensos de la lluvia ácida, el recalentamiento mundial, el agotamiento del ozono o la desertificación general y la desaparición de las especies. La mayoría de los jóvenes votantes de hoy, en cambio, vivirán aún. En las audiencias de la Comisión fueron los jóvenes, los que tienen más que perder, los críticos más acerbos de la presente gestión de los recursos del planeta.

El desarrollo duradero.

Está en manos de la humanidad hacer que el desarrollo sea sostenible, duradero, y sea para asegurar que satisfaga las necesidades del presente son comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias. El concepto de desarrollo duradero implica límites que tiene no límites absolutos, sino limitaciones que imponen a los recursos del medioambiente el estado actual de la tecnología y de la organización social y la capacidad de la biósfera de absorber los efectos de las actividades humanas. Pero tanto la tecnología como la organización social pueden ser ordenadas y mejoradas de manera que abran el camino a una nueva era de crecimiento económico. La Comisión cree que ya no es inevitable la pobreza general. La pobreza es sólo un mal en sí misma. El desarrollo duradero exige que se satisfagan las necesidades básicas de todos y que se extienda a todos la oportunidad de colmar sus aspiraciones a

una vida mejor. Un mundo donde la pobreza es endémica estará siempre propenso a ser víctima de la catástrofe ecológica o de otro tipo.

La satisfacción de las necesidades esenciales exige no sólo una nueva era de crecimiento económico para las naciones donde los pobres constituyen la mayoría, sino la garantía de que estos pobres recibirán la parte que les corresponde de los recursos necesarios para sostener ese crecimiento. Contribuirán a tal realidad los sistemas políticos que aseguren la efectiva participación de los ciudadanos en la adopción de decisiones en el plano nacional y una mayor democracia en la adopción de decisiones a nivel internacional. El desarrollo duradero a nivel mundial exige que quienes sean más ricos adopten modas de vida acordes con medios que respeten la ecología del planeta, en el uso de la energía, por ejemplo. Además, la rapidez del crecimiento de la población puede intensificar la presión sobre los recursos y retardar el progreso del nivel de vida, se puede, puesto proseguir el desarrollo duradero únicamente si el tamaño y el crecimiento de la población están acordes con las cambiantes posibilidades de producción del ecosistema.

Pero en último término, el desarrollo duradero no es un estado de armonía fijo, sino un proceso de cambio por el que la explotación de los recursos, la dirección de las inversiones, la orientación de los progresos tecnológicos y la modificación de las instituciones se vuelven acordes con las necesidades presentes tan bien como con las futuras. No pretendemos afirmar que este proceso sea fácil o sencillo. Al contrario, será preciso hacer selecciones penosas. Por ello, en último análisis, el desarrollo duradero deberá apoyarse en la voluntad política.

Las lagunas institucionales.

El objetivo del desarrollo duradero y el carácter integrado de las tareas mundiales que implican el medioambiente y el desarrollo plantean problemas para las instituciones, nacionales e internacionales, que fueron establecidas basándose en preocupaciones estrechas e intereses compartimentalizados. La reacción general de los gobiernos ante la rapidez y escala de los cambios a nivel mundial ha venido siendo una renuencia a reconocer en grado suficiente la necesidad del cambio. Las tareas que hay que enfrentar son interdependientes e integradas y exigen enfoques amplios y participación popular.

Pero las instituciones que se enfrentan con esas tareas por cumplir tienden a ser independientes y fragmentadas y actúan siguiendo mandatos relativamente estrechos y conforme a procesos de adopción de decisiones cerrados. Los encargados de administrar los recursos y de proteger el ambiente están aislados, por las instituciones, de los encargados de administrar la economía. El mundo real de sistemas económicos y ecológicos interconectados no cambiará, pero sí deberán modificarse las políticas y las instituciones pertinentes. Es cada vez mayor la necesidad de la cooperación internacional para controlar la interdependencia ecológica y económica. Pero, al mismo tiempo, está disminuyendo la confianza en las organizaciones internacionales y vacilando el apoyo que se les presta.

Otra gran deficiencia institucional que se advierte al encarar las tareas que exigen el medioambiente y el desarrollo es que los gobiernos no hacen que los órganos cuya política deteriora al medioambiente se encarguen de asegurar que sus actividades impidan el deterioro. La preocupación por el medioambiente surgió en vista del daño causado por el rápido crecimiento económico que se originó después de la segunda guerra mundial. Los gobiernos, urgidos por los ciudadanos, vieron la necesidad de reparar los daños y establecieron ministerios y organismos que se ocuparan del medioambiente. Muchos alcanzaron grandes éxitos - dentro de los límites de sus mandatos - en la mejora de la calidad del aire y del agua y en realzar otros recursos. Pero gran parte de su labor se ocupó por necesidad de reparar los daños ya hechos: deforestación, recuperación de tierras desérticas, construcción de los medios urbanos, establecimiento de los hábitats naturales y habilitación de las tierras silvestres.

La existencia de esos organismos dio a muchos gobiernos y a sus ciudadanos la falsa impresión de que eran capaces de proteger y mejorar la base de recursos del medioambiente. Para muchos países industrializados y la mayoría de los países en desarrollo, soportan enormes cargas económicas de problemas heredados, como la contaminación del aire y del agua, el agotamiento de las aguas subterráneas y la proliferación de productos químicos tóxicos y residuos peligrosos. A ello se han agregado otros problemas recientes - la erosión, la desertificación, nuevos productos químicos y nuevas formas de desechos - que están directamente relacionados con las políticas y prácticas agrícolas, industriales, energéticas, de silvicultura y de transporte. Los mandatos de los ministerios económicos y sectoriales centrales son a menudo

demasiado estrechos, y están demasiado preocupados por las cantidades de producción o de crecimiento. Los mandatos de los ministerios de la industria comprenden objetivos de producción, mientras que la contaminación consiguiente se deja a los ministerios del medioambiente.

Las juntas de electricidad producen energía, mientras que la eliminación de la contaminación ácida concomitante se deja a otros organismos. La tarea presente consiste en asignar a los ministerios económicos y sectoriales centrales la responsabilidad de velar por la calidad de los sectores del medioambiente humano afectados por sus decisiones y otorgar a los órganos encargados de la protección del medioambiente más facultades para hacer frente a los efectos de un desarrollo insostenible.

La misma necesidad de cambio existe para los organismos internacionales que se ocupan de los préstamos para el desarrollo, la reglamentación del comercio, el desarrollo agrícola, etc. Estos organismos demoran en tomar en cuenta los efectos que su labor tiene sobre el medioambiente, aunque algunos ya lo están haciendo. La capacidad de anticipar y prevenir los daños al medioambiente exige que las dimensiones ecológicas de la política se examinen al mismo tiempo que las dimensiones de la economía, del comercio, de la energía, de la agricultura y otras. Deberían examinarse en los mismos órdenes del día y en las mismas instituciones nacionales e internacionales.

Esta reorientación es una de las principales tareas institucionales que será necesario encarar en el decenio de 1990 y más adelante. Abordarla exigirá importantes desarrollos y reformas de las instituciones. Muchos países que son demasiado pobres o pequeños o que tienen una capacidad de gestión limitada encontrarán difícil hacerlo sin ayuda ajena. Precisarán asistencia financiera y técnica, así como formación. Pero los cambios necesarios interesan a todos los países, grandes y pequeños, ricos y pobres.

Las direcciones de la política.

La Comisión ha dirigido su atención a los sectores de población, seguridad alimentaria, pérdida de las especies y de los recursos genéticos, energía, industria y asentamientos humanos advirtiendo que todos ellos están interconectados y no pueden tratarse aisladamente. En la presente sección figuran sólo algunas de las muchas recomendaciones que ha formulado la Comisión.

La población y los recursos humanos

En muchas partes del mundo, la población crece según tasas que los recursos ambientales disponibles no pueden sostener, tasas que están dejando atrás todas las expectativas razonables de mejoramiento en materia de vivienda, atención médica, seguridad alimentaria o suministro de energía. No se trata sólo del número de las personas, sino de cómo hacer que los recursos disponibles sean suficientes. Así, el "problema demográfico debe encararse en parte mediante esfuerzos por eliminar la pobreza de las masas a fin de asegurar un acceso más equitativo a los recursos y mediante la educación a fin de mejorar las posibilidades de administrar esos recursos. Se precisan medidas urgentes para limitar las tasas extremas de crecimiento de la población. Las decisiones que se tomen ahora al respecto influirán sobre el nivel en que se ha de estabilizar la población en el siglo próximo alrededor de los seis mil millones de personas. Pero no se trata simplemente de una cuestión demográfica proporcionar a la gente los servicios y la instrucción que le permitan elegir el tamaño de sus familias es una manera de asegurar - en especial para las mujeres - el derecho humano básico de la libre determinación.

Los gobiernos que precisan hacerlo deberían elaborar políticas demográficas y polifacéticas a largo plazo, así como emprender una campaña con objetivos demográficos amplios: fortalecer las motivaciones sociales, culturales y económicas para la planificación familiar y proporcionar a todos los que los quieran la instrucción, los anticonceptivos y los servicios necesarios. El desarrollo de los recursos humanos es un requisito decisivo no sólo para acumular los conocimientos y capacidades de orden técnico, sino también para crear nuevos valores que ayuden a los individuos y a las naciones a encarar las realidades sociales, de medioambiente y de desarrollo en rápida evolución. Los conocimientos compartidos a nivel mundial asegurarán una mejor comprensión mutua y crearán una mayor prontitud en compartir equitativamente los recursos mundiales. Las poblaciones tribales e indígenas exigirán una atención especial, ya que las fuerzas del desarrollo económico trastornan sus modos de vida tradicionales; modos de vida que pueden ofrecer a las sociedades modernas muchas lecciones en la administración de los recursos en los complejos ecosistemas de los bosques, monetarias y suelos. Algunas están amenazadas con la extinción por un desarrollo insensible que escapa a su dominio. Se deberían reconocer sus derechos tradicionales y se les debería

conceder intervención decisiva en la formulación de las políticas acerca del desarrollo de los recursos en sus regiones.

La seguridad alimentaria: haciendo duradero el potencial

El incremento de la producción mundial de cereales ha venido dejando atrás constantemente al crecimiento de la población mundial. Pero cada año hay en el mundo más personas que carecen de alimento suficiente. La agricultura mundial tiene la posibilidad de producir en cantidad suficiente para todos, pero con frecuencia no se dispone de alimentos donde se los necesita.

La producción de los países industrializados está por lo general bien subvencionada y protegida contra la competencia internacional. Estos subsidios incitan al uso excesivo de los suelos y de los productos químicos, a la contaminación de los recursos hídricos y de los alimentos con esos productos, así como al deterioro del campo. Consecuencia de ello son los excedentes con sus respectivas cargas financieras. Algunos de estos excedentes se envían a precios favorables a los países en desarrollo, donde socavan las políticas agrarias de las naciones receptoras. Pero se está tomando conciencia en algunos países de las consecuencias que para el medioambiente y el desarrollo tienen esos procedimientos, y en las políticas agrarias se hace hincapié en estimular la conservación.

Muchos países en desarrollo, por otra parte, sufren las consecuencias del problema opuesto: no se apoya en forma suficiente a los agricultores.

En algunos, sin embargo, la mejor tecnología, unida a incentivos en los precios y servicios gubernamentales, ha dado lugar a grandes progresos en la producción de alimentos. En otros, en cambio, se ha descuidado a los pequeños agricultores dedicados al cultivo de vegetales comestibles. Enfrentados con frecuencia a una tecnología inadecuada y a escasos incentivos económicos, muchos se ven obligados a trabajar tierras marginales: demasiado secas, empinadas, pobres en elementos nutritivos. Se desmontan bosques, y tierras buenas acaban haciéndose estériles.

La mayor parte de las naciones en desarrollo precisan sistemas de incentivos más eficaces para estimular la producción, en especial de los vegetales comestibles. En pocas palabras, las "relaciones de intercambio" deberían tornarse favorables para los pequeños agricultores. La Mayoría de las naciones industrializadas, por otra parte, deben modificar sus actuales sistemas a fin de disminuir los excedentes, reducir la

competencia desleal con naciones que pueden tener verdaderas ventajas relativas y promover prácticas agrícolas adecuadas desde el punto de vista ecológico.

La seguridad alimentaria exige atención a las cuestiones de distribución, ya que el hambre es provocada a menudo por la ausencia de poder adquisitivo y no por la falta la disponibilidad de alimentos. Esa seguridad se puede fomentar mediante reformas agrarias y políticas que protejan a los agricultores de subsistencia, a los pastores y a los que carecen de tierras, todos ellos grupos vulnerables que hacia el año 2000 comprenderán 220 Millones de familias. Una mayor prosperidad para ellas dependerá de un desarrollo rural integrado que aumente las oportunidades de trabajo en la agricultura y fuera de ella.

Especies y ecosistemas; recursos para el desarrollo.

Las especies del planeta se encuentran en una situación difícil. Entre los científicos aumenta el consenso de que las especies están desapareciendo según un ritmo sin precedentes, aunque también hay divergencias de opinión respecto de ese ritmo y de los riesgos que entraña. Todavía se dispone de tiempo para contener ese proceso.

La diversidad de especies es necesaria para el funcionamiento normal de los ecosistemas y de la biosfera en su conjunto. El material genético de las especies silvestres aporta miles de millones de dólares anuales a la economía mundial en forma de especies mejoradas de vegetales comestibles, nuevos fármacos y medicamentos y materias primas para la industria. Pero aun prescindiendo de la utilidad, hay motivos de orden moral, ético, cultural, estético y puramente científico para conservar las especies silvestres. Es de prioridad absoluta introducir en los programas el problema de las especies en vías de desaparición y de los ecosistemas amenazados como una cuestión importante para la economía y los recursos. Los gobiernos pueden frenar la destrucción de las selvas tropicales y otros depósitos de diversidad biológica desarrollándolos desde el punto de vista de la economía. La reforma de los sistemas de ingresos procedentes de los bosques y las condiciones de las concesiones podría dar origen a miles de millones de dólares de rentas adicionales, promover una utilización más eficiente y a largo plazo de los recursos forestales y disminuir la deforestación.

La red de zonas protegidas que precisará el mundo en el futuro debe incluir regiones mucho más vastas que se sometan a algún grado de protección. En consecuencia, aumentarán los costos de la conservación directamente y en cuanto a oportunidades de

desarrollo a las que se renuncia. Pero a la larga en realidad aumentarán las oportunidades de desarrollo. Los órganos internacionales de desarrollo deberán, por tanto, prestar atención amplia y sistemática a los problemas y oportunidades relacionados con la conservación de las especies.

Los gobiernos deberán investigar la perspectiva de ponerse de acuerdo sobre una "Convención sobre las especies, análoga en el espíritu y en el ámbito a otras convenciones internacionales que se hacen eco de los principios de los recursos universales". Deberían examinar asimismo acuerdos financieros internacionales para apoyar la aplicación de esa convención.

Energía: decisiones sobre el medioambiente y el desarrollo.

Un tipo de energía segura y durable es decisivo para el desarrollo duradero; todavía no lo hemos hallado. Las tasas de uso de la energía han venido disminuyendo. Pero la industrialización, el desarrollo agrícola y el rápido crecimiento demográfico de las naciones en desarrollo precisarán mucha más energía. En la actualidad, la persona media en una economía de mercado industrializada utiliza 80 veces más energía que la que vive en el África subsahariana. Por consiguiente, todo programa razonable de energía a nivel mundial debe prever una utilización de energía primaria sustancialmente mayor por parte de los países en desarrollo.

Si se quisiera conseguir que el nivel del uso de la energía de los países en desarrollo llegase a la altura del de los países industrializados hacia el año 2025, habría que multiplicar por cinco el uso mundial actual de la energía. El ecosistema de nuestro planeta no podría soportar este aumento, sobre todo si se basara en combustibles fósiles no renovables. Los riesgos de recalentamiento y una acidificación del medioambiente a nivel mundial excluyen muy probablemente ya la duplicación del uso de la energía basada en la actual utilización mixta de fuentes primarias.

Toda nueva era de crecimiento económico debe, por tanto, utilizar menos energía que en el pasado. Las políticas de eficiencia energética deben ser la punta de lanza de las estrategias energéticas nacionales de desarrollo duradero, y es amplio el margen de mejoramiento en este sentido.

Se pueden rediseñar los aparatos modernos de manera que presten el mismo volumen de servicios con el consumo de sólo dos tercios o aun la mitad de la energía que se necesita para hacer funcionar los equipos tradicionales. Las soluciones que

conducen a la eficiencia en el uso de la energía influyen a menudo favorablemente sobre los costos. Después de casi cuatro decenios de inmensos esfuerzos tecnológicos, la energía nuclear ha acabado siendo utilizada ampliamente. Durante ese lapso, sin embargo, la naturaleza de sus costos, riesgos y beneficios ha resultado más evidente y es objeto de agudas controversias. Diferentes países en todo el mundo adoptan diversas posiciones sobre el uso de la energía nuclear. El debate en la Comisión se ha hecho también eco de esas opiniones y posiciones. Pero todos estuvieron de acuerdo en admitir que la producción de energía nuclear es justificable únicamente si se puede contar con que se hallarán soluciones eficaces para los problemas aún no resueltos que origina. Se debe otorgar la máxima prioridad a la investigación y el desarrollo acerca de posibilidades aceptables desde el punto de vista del medioambiente y de la ecología, así como sobre los medios de aumentar la seguridad de la energía nuclear. La eficiencia energética sólo puede comprar tiempo mientras se desarrollan medios de bajo consumo de energía basados en fuentes renovables, que deberán constituir el fundamento de la estructura energética mundial durante el siglo XXI. La mayoría de esas fuentes son actualmente problemáticas, pero si se innova en el desarrollo pueden suministrar el mismo volumen de energía primaria que el consumido al presente en el planeta. Pero conseguir estos niveles de consumo exigirá un programa de investigación y desarrollo coordinado y proyectos experimentales que logren la financiación necesaria para asegurar el rápido desarrollo de la energía de fuentes renovables. Los países en desarrollo precisarán asistencia para orientar sus pautas de uso de la energía en esa dirección.

Millones de personas de los países en desarrollo sufren de escasez de leña, la principal fuente de energía doméstica de la mitad de la humanidad y esas cifras siguen aumentando. Las naciones pobres en madera deberán organizar sus sectores agrícolas de manera que produzcan grandes cantidades de leña y otros combustibles vegetales. Los cambios sustanciales que se requieren en la utilización mixta actual de energía no se lograrán únicamente con las presiones del mercado, pues es predominante el papel que desempeñan los gobiernos como productores y principales consumidores de energía. Si se quiere mantener y ampliar el reciente impulso en los progresos obtenidos en el uso eficiente de la energía, los gobiernos deberán convertirlo en un objetivo explícito de sus políticas de fijación de precios de la energía para los consumidores. Los precios tienen

que estimular la adopción de medidas de ahorro de energía valiéndose de distintos medios. Si bien la Comisión no manifiesta ninguna preferencia, "la fijación de precios con miras a la conservación" exige que los gobiernos adopten un enfoque a largo plazo al ponderar los costos y beneficios de las diferentes medidas. Dada la importancia de los precios del petróleo para la política energética internacional, se deben estudiar nuevos mecanismos para alentar el diálogo entre consumidores y productores. Es evidente la urgencia de medidas sobre energía que sean adecuadas desde el punto de vista del medioambiente y viables económicamente y hagan que el progreso humano continúe en el futuro distante. Lograrlo es posible, pero exigirá nuevas dimensiones de voluntad política y la cooperación de las instituciones.

Muchas necesidades humanas esenciales sólo pueden satisfacerse mediante bienes y servicios suministrados por la industria, y el paso al desarrollo duradero debe mantenerse con el continuo fluir de la riqueza procedente de la industria amplia de estas cuestiones y las correspondientes recomendaciones.

El desafío urbano.

Al terminar el siglo casi la mitad de la humanidad vivirá en ciudades: el mundo del siglo XXI será en gran parte urbano. En sólo 65 años, la población urbana de los países en desarrollo se ha decuplicado, pasando de 100 millones en 1920 a 1000 millones al presente. En 1940 una de cada 100 personas vivía en una ciudad de un millón o más de habitantes; hacia 1980, uno de cada 10 vivía en tal ciudad. Entre 1985 y 2000 las ciudades del Tercer mundo podrían aumentar su población en 750 millones de almas. Esto quiere decir que el mundo en desarrollo debe aumentar en los próximos años en un 65% su capacidad de producir y de administrar su infraestructura, servicios y viviendas urbanos sólo para mantener la situación actual, que es a menudo sumamente inadecuada.

Las autoridades urbanas del mundo en desarrollo tienen el poder, los recursos y el personal capacitado para suministrar a las poblaciones en rápido aumento las tierras, los servicios y las instalaciones necesarios para llevar una vida humana adecuada: agua pura, saneamiento, escuelas, transporte. El resultado son asentamientos ilegales que pululan como hongos y se caracterizan por instalaciones primitivas, atestamiento creciente y enfermedades predominantes, consecuencia del medioambiente insalubre. Muchas ciudades de países industrializados se enfrentan asimismo con grandes

problemas: deterioro de la infraestructura, decadencia del medioambiente, desmoronamiento del interior urbano y decaimiento de los vecindarios. Pero como los países industrializados cuentan con medios y recursos para encarar esa decadencia, 'la cuestión para la mayoría de ellos es en último término de decisión política y social. Los países en desarrollo, por el contrario, se hallan en una. Situación diferente y su crisis urbana es mucho más grave.

Los gobiernos tendrán que elaborar estrategias explícitas de asentamiento para orientar el proceso de urbanización, alejando la presión de los más grandes centros urbanos y construyendo ciudades más pequeñas que deberán integrarse estrechamente con sus fondos rurales. Esto significará examinar y modificar otras políticas que pueden oponerse a los objetivos de las estrategias de asentamiento: tributaciones, fijación de precios de los alimentos, transporte, salud, industrialización. La buena administración urbana exige descentralización de fondos, de poder político y de personal en favor de las autoridades locales, que están en mejores condiciones para evaluar y encarar las necesidades de cada lugar. El desarrollo duradero de las ciudades dependerá de una más estrecha colaboración con las mayorías de pobres urbanos, que son los verdaderos constructores de las ciudades, aprovechando la capacidad, las energías y los recursos de los grupos de vecinos y de los que se encuentran en el sector no oficial.

El papel de la economía internacional.

Dos condiciones se deben cumplir para que los intercambios económicos internacionales puedan ser beneficiosos para todos los interesados. Se debe garantizar la continuidad de los ecosistemas de los que depende la economía mundial, y los asociados económicos deben estar convencidos de que la base del intercambio es equitativa. En muchos países en desarrollo no se satisface ninguna de estas condiciones.

El crecimiento en muchos países en desarrollo está siendo ahogado por los bajos precios de los productos básicos, el proteccionismo, las cargas intolerables de la deuda y la disuasión de las corrientes de fondos para el desarrollo. Si se quiere que el nivel de vida mejore de manera que se alivie la pobreza, esas tendencias tendrán que cambiar diametralmente de dirección. El actual nivel del servicio de la deuda de muchos países, en especial en África y América Latina, no es compatible con el desarrollo duradero. Se exige de los deudores que utilicen el excedente comercial para el servicio de la deuda, lo que les obliga a emplear un gran volumen de recursos no renovables. Se requieren

medidas urgentes para aliviar las consecuencias de la deuda, de manera que se compartan más equitativamente entre deudores y acreedores las responsabilidades y las cargas.

Se podrían mejorar considerablemente los actuales acuerdos sobre productos básicos: una mayor financiación compensatoria para equilibrar los efectos económicos estimularía a los productores a una visión de largo plazo y evitaría la superproducción. También se podría prestar más asistencia con programas de diversificación. Se podrían elaborar acuerdos específicos para cada producto básico siguiendo el modelo del Acuerdo Internacional sobre las Maderas Tropicales, uno de los pocos que incluyen expresamente preocupaciones ecológicas.

Las empresas multinacionales pueden desempeñar una función importante en el desarrollo duradero, en especial cuando los países en desarrollo dependen más del capital social extranjero. Pero si se quiere que estas empresas ejerzan una influencia positiva sobre el desarrollo, se debe fortalecer la capacidad de negociación de los países en desarrollo frente a ellas, de manera que puedan conseguir condiciones que respeten las preocupaciones ambientales. Estas medidas específicas se deben tomar en un contexto más amplio de cooperación efectiva a fin de obtener un sistema económico internacional encaminado a fomentar el crecimiento y eliminar la pobreza del mundo. Administrando los espacios comunes las formas tradicionales de soberanía nacional plantean problemas particulares cuando se trata de administrar los "espacios mundiales" y los ecosistemas compartidos, los océanos, el espacio ultraterrestre y la Antártida. Algún progreso se ha logrado en las tres esferas, pero aún queda mucho por hacer.

La Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Derecho del Mar fue el intento más ambicioso de proporcionar un régimen convenido internacionalmente para administrar los océanos. Todas las naciones deberían ratificar el tratado sobre el Derecho del Mar lo antes posible. Se deberían fortalecer los acuerdos sobre la pesca para evitar la explotación excesiva, lo mismo que las convenciones para controlar y reglamentar los vertidos de residuos peligrosos en el mar.

Aumentan las preocupaciones acerca de la administración del espacio orbital, en particular respecto de la utilización de la tecnología de los satélites para observar los sistemas planetarios. el empleo mal efectivo de las capacidades limitadas de la órbita geo sincrónica para los satélites de comunicación y la limitación de los desechos

espaciales, La puesta en órbita y el ensayo de armas en el espacio aumentaría considerablemente esos desechos. La comunidad internacional debería tratar de elaborar y aplicar un régimen espacial para asegurar que el espacio siga siendo un medioambiente pacífico para beneficio de todos.

Se administra la Antártida en virtud del Tratado de la Antártida, de 1959. Pero muchas naciones que no son parte en él consideran el sistema del Tratado como demasiado limitado tanto en la participación como en el alcance de sus medidas de conservación. Las recomendaciones de la Comisión tratan de la salvaguardia de los logros presentes, la incorporación de la explotación de minerales en el régimen de administración y varias opciones para el futuro.

Pero la necesidad más apremiante es lograr que mejoren las relaciones entre La potencias principales, capaces de implantar armas de destrucción en masa. Esto se precisa para obtener un acuerdo sobre un control más severo de la proliferación y el ensayo de armas de destrucción en masa nucleares y no nucleares -incluidas las que tienen consecuencias sobre el medioambiente-.

La paz, la seguridad, el desarrollo y el medioambiente.

Los gobiernos y los organismos internacionales en el empeño por lograr la seguridad deberían evaluar la eficacia en función de los costos del dinero gastado en armamentos, comparándolo con el que se emplea para reducir la pobreza o restaurar un medioambiente destruido. Entre los peligros con que se enfrenta el medioambiente, la posibilidad de una guerra nuclear es sin duda el más grave. Ciertos aspectos de las cuestiones de paz y seguridad tienen relación directa con el concepto de desarrollo duradero. El concepto de seguridad como se lo entiende tradicionalmente - en cuanto opuesta a las amenazas políticas y militares a la soberanía nacional - se debe ampliar de modo que incluya los efectos crecientes de la presión sobre el medioambiente en los planos local, nacional, regional y mundial. No existen soluciones militares para la "inseguridad del medioambiente".

Los gobiernos deben comenzar por hacer que los principales organismos nacionales, económicos y sectoriales se encarguen y responsabilicen directamente de asegurar que sus políticas, programas y presupuestos apoyen un desarrollo que sea duradero desde el punto de vista económico y ecológico. Siguiendo la mirada pautaada, las distintas organizaciones regionales deben hacer más para integrar plenamente el medioambiente

en sus objetivos y actividades. Se precisarán especialmente nuevos arreglos entre los países en desarrollo para encarar las cuestiones ambientales transfronterizas. Todos los organismos y órganos internacionales importantes deberán asegurar que sus programas alientan y apoyan el desarrollo duradero a la vez que Dejaran considerablemente su coordinación y cooperación. El secretario general de la Organización de Naciones Unidas debería proporcionar un centro directivo de alto nivel para el sistema de las Naciones Unidas que se encargue de evaluar, asesorar, asistir e informar respecto de los progresos realizadas en busca de este objetivo.

Encarando los efectos.

Los gobiernos deberían también fortalecer las funciones y la capacidad de los organismos encargados de la protección del medioambiente y de la gestión de los recursos. Esta es una necesidad de muchos países industrializados, pero es más urgente en los países en desarrollo, que precisarán asistencia para fortalecer sus instituciones. Se debería fortalecer al Programa de Las Naciones Unidas para el Medioambiente (PNUMA) como la principal fuente de datos, evaluación e información sobre el medioambiente y como el principal favorecedor y factor de cambio y cooperación internacional en lo que respecta a las críticas cuestiones del medioambiente y de la protección de los recursos naturales.

Evaluando los riesgos mundiales

Se debe reforzar y ampliar rápidamente la capacidad de determinar, evaluar y comunicar los riesgos de daño irreversible para los sistemas naturales y las amenazas a la supervivencia, seguridad y bienestar de la comunidad mundial. Los gobiernos, individual y colectivamente, tienen la principal responsabilidad en ello. El Programa de Vigilancia Mundial del PNUMA debería ser, en el sistema de las naciones Unidas, el centro directivo para la evaluación de riesgos. Pero, dado el carácter políticamente sensible de muchos de los riesgos más críticos, es necesario contar con una capacitación independiente alimentaria para evaluar los riesgos críticos mundiales e informar sobre ellos. Se debería, pues, establecer con esta finalidad un nuevo programa internacional de cooperación entre organizaciones no gubernamentales, órganos científicos y grupos industriales Tomar las difíciles decisiones que se requieren para lograr el desarrollo duradero dependerá del amplio apoyo y participación de un público consciente e informado y de las organizaciones no gubernamentales, la comunidad científica y la

industria. Se deberían ampliar sus derechos, funciones y participación respecto de la planificación del desarrollo, la adopción de decisiones y la ejecución de proyectos. A lo largo del decenio pasado, quedó de-estrada la eficiencia en función de los costos de las inversiones destinadas a contener la contaminación. Los costos crecientes de los daños económicos y ecológicos de la falta de inversión en protección y mejora del medioambiente también fueron demostrados reiteradamente, a menudo por la trágica multitud de víctimas de inundaciones y hambres. Pero hay también grandes consecuencias financieras: para el desarrollo de energía de fuentes renovables, la lucha contra la contaminación Y formas de agricultura que empleen menos recursos. Es decisivo el papel que tienen que desempeñar las instituciones financieras multilaterales En el transcurso del presente siglo, la relación entre la humanidad y el planeta que la sustenta ha sufrido un profundo cambio.

Al comenzar el siglo, ni el número de seres humanos ni la tecnología disponible tenían el poder de modificar radicalmente los sistemas planetarios, Al acercarse a su fin el siglo, no sólo hay que contar con multitudes humanas que se han multiplicado, lo mismo que sus actividades y su poder, sino que están ocurriendo cambios no intentados en la atmósfera, en las tierras, en las aguas, entre las plantas y los animales y en sus relaciones mutuas. El ritmo del cambio está dejando atrás la capacidad de las disciplinas científicas y nuestras actuales posibilidades de evaluación y asesoramiento. Son decepcionantes las tentativas de las instituciones políticas y económicas, que evolucionaron en un mundo diferente, más fragmentado, para adaptarse a las nuevas situaciones y encararlas adecuadamente. Esto inquieta profundamente a muchas personas, que tratan de hallar los medios para introducir esas preocupaciones en sus programas políticos.

La responsabilidad no recae en un solo grupo de naciones. Los países en desarrollo se enfrentan con tareas obvias frente a factores que amenazan la vida misma - desertificación, desforestación y contaminación – y soportan la mayor parte de la pobreza vinculada al deterioro del medioambiente. Toda la familia humana sufre por la desaparición de las selvas tropicales, la pérdida de especies vegetales y animales y las modificaciones en las pautas de las precipitaciones pluviales. Las naciones industriales se enfrentan con arduas tareas para hacer frente a las amenazas a la vida que representan los productos químicos y los residuos tóxicos y la acidificación. Todas las naciones

sufren por las emanaciones de bióxido de carbono y de gases, provenientes de los países industrializados, que afectan la capa de ozono, y por el riesgo de una guerra futura en que se recurra a los arsenales nucleares controladas por ellos. Todas las naciones tendrán un papel que desempeñar en la tarea de modificar las tendencias y rectificar el sistema económico internacional que aumenta en lugar de disminuir la desigualdad y el número de pobres y hambrientos. Los próximos decenios son decisivos. Ha llegado la hora de romper con las pautas del pasado. Las tentativas de mantener la estabilidad social y ecológica mediante los viejos enfoques del desarrollo y la protección del medioambiente aumentarán la inestabilidad. Se deberá buscar la seguridad mediante el cambio. La Comisión ha tomado nota de las varias medidas que se deberán adoptar para reducir los riesgos que amenazan la supervivencia y encaminar el futuro por sendas que sean duraderas. Pero somos conscientes de que una reorientación de este tipo y con carácter constante supera las posibilidades de las actuales estructuras de adopción de decisiones y los actuales arreglos institucionales, sea en el plano nacional, sea en el plano internacional. Esta Comisión ha cuidado muy bien fundamentar sus recomendaciones sobre la realidad de las presentes restricciones y sobre lo que pueden y deben hacer hoy en día. Pero para dejar abiertas las posibilidades a las futuras generaciones la presente generación debe comenzar a actuar ahora y conjuntamente. Para lograr los cambios necesarios, creemos que son urgentes medidas complementarias del presente informe. Teniendo está presente, hacemos un llamamiento a la Asamblea General de las Naciones Unidas para que, tras el debido examen, transforme el presente informe en un Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Duradero. Conferencias especiales complementarias podrían iniciarse a nivel regional. Dentro de un lapso apropiado después de la presentación de este informe a la Asamblea General, se podría convocar una conferencia internacional para examinar los progresos realizados y promover arreglos complementarios que se precisarán para establecer indicadores y sostener el progreso humano.

En primer lugar y ante todo, esta Comisión se ha preocupado de las personas - de todos los países y de todas las categorías de vida. Y es a las personas a quienes dirigimos nuestro informe. Los cambios en las actitudes humanas que pedimos dependen de una vasta campaña e instrucción, debates y participación del público. Esta

campaña debe comenzar ahora si queremos que se alcance un progreso humano duradero.

Un futuro amenazado

La Tierra es una pero el mundo no lo es. Todos dependemos de una biósfera para mantenernos en vida. Sin embargo, cada comunidad, cada país lucha por sobrevivir y prosperar sin preocuparse de los efectos que causa en los demás. Algunos consumen los recursos de la Tierra a un ritmo que poco dejarán para las generaciones futuras. Otros, mucho más numerosos, consumen demasiado poco y arrastran una vida de hambre y miseria, enfermedad y muerte prematura. Pero algún progreso se ha logrado. En gran parte del mundo, los niños nacidos en el día de hoy tienen una esperanza de vida más larga y recibirán mejor educación que sus padres. Asimismo, en muchas partes, los recién nacidos pueden esperar tener un nivel más elevado de vida, en un sentido más amplio. Tales adelantos permiten esperar, cuando contemplamos las mejoras que aún son necesarias, como también cuando nos enfrentamos con nuestros fracasos para volver a hacer de la Tierra un sitio más seguro y saludable para nosotros y para los que vendrán después. Las fallas que necesitamos corregir se originan tanto en la pobreza coreo en la manera miope con que, a menudo, hemos tratado de conseguir la prosperidad. Muchas partes del mundo están enredadas en una maligna espiral descendente: Los pueblos pobres se ven obligados a utilizar en exceso los recursos del medioambiente para sobrevivir de día en día, y el empobrecimiento de su medioambiente contribuye a acentuar su indigencia, y a hacer aún más difícil e incierta su supervivencia. La riqueza alcanzada en algunas partes del mundo es, a menudo, precaria porque se ha conseguido por prácticas agrícolas, forestales e industriales que proporcionan ganancias y progreso sólo a corto plazo. Las civilizaciones han sufrido las mismas presiones en el pasado y, como muchas ruinas desoladas nos lo recuerdan, a veces sucumbieron a ellas. Pero generalmente, dichas presiones eran locales. Hoy en día, intervenimos en la naturaleza en una escala cada vez mayor y las consecuencias físicas de nuestras decisiones desbordan las fronteras nacionales. El crecimiento de la interacción económica entre las naciones aumenta las amplias consecuencias de las decisiones nacionales. La economía y la ecología nos atan con redes cada vez más firmes. Actualmente, muchas regiones se enfrentan con mayores riesgos de daños irreversibles al medioambiente humano que amenazan el fundamento del progreso

humano. Estas interconexiones cada vez más intrincadas justifican la creación de esta Comisión. Hemos recorrido el mundo durante casi tres años, escuchando. En audiencias públicas especialmente organizadas por la Comisión, hemos escuchado a jefes de gobierno, científicos y expertos, grupos de ciudadanos preocupados por una gran cantidad de cuestiones relacionadas con el medioambiente y el desarrollo, y a millares de personas individualmente - agricultores, habitantes de barrios de tugurios, jóvenes, industriales y pueblos indígenas y tribales. En todas partes encontramos la preocupación más profunda entre el público por el medioambiente, preocupación que no ha conducido solamente a protestas, sino que, a menudo, ha cambiado comportamientos. El reto es asegurar que dichos nuevos valores se reflejen más adecuadamente en los principios y actividades políticas y en las estructuras económicas.

También hay motivos para tener confianza: los pueblos desean cooperar para preparar un futuro más próspero, justo y seguro; se puede alcanzar una nueva era de desarrollo económico, basada en políticas que sostengan y amplíen los recursos de base de la Tierra; y el progreso que algunos han disfrutado durante el siglo pasado podrán ser experimentado por toda la humanidad en los años venideros. Pero para que esto suceda, tendremos que comprender mejor los síntomas de las tensiones que enfrentamos, identificar sus causas e imaginar nuevas maneras de administrar los recursos naturales, continuando el desarrollo humano. Con frecuencia se ha considerado que la contaminación ha sido el resultado de una demanda cada vez mayor sobre escasos recursos y que la contaminación se debía a los niveles de vida cada vez más altos de los relativamente opulentos. Pero la misma pobreza contamina el medioambiente, creando tensiones de manera diferente. Los pobres, los hambrientos con frecuencia destruyen su medioambiente inmediato a fin de poder sobrevivir: Talan los bosques; su ganado pasta con exceso las praderas; explotan demasiado las tierras marginales y en número creciente se apiñan en las ciudades congestionadas. El efecto acumulativo de estos cambios está tan extendido que han convertido a la misma pobreza en una importante calamidad global.

Por otra parte, donde el crecimiento económico ha producido mejoras en los niveles de vida, algunas veces se ha conseguido en una forma que es perjudicial a más largo plazo. En el pasado, gran parte de las mejoras se basaron en la utilización cada vez en mayor escala de materias primas, energía, productos, químicos y sintéticos, creando una

contaminación que no se ha contabilizado suficientemente al calcular los costos de los procesos de producción. Estas tendencias han tenido efectos insospechados sobre el medioambiente. De ahí que los desafíos al medioambiente provienen tanto de la falta de desarrollo como de las consecuencias imprevistas de algunas formas de desarrollo económico.

La pobreza.

Actualmente, hay en el mundo más gente hambrienta que nunca en la historia de la humanidad, y su número va en aumento. En 1980, 340 millones de personas repartidas en 87 países en desarrollo, no recibieron el aporte suficiente de calorías para prevenir el desarrollo anormal y serios riesgos de enfermedades. Este total era un poco inferior a las cifras correspondientes a 1970, en términos de proporción de la población mundial, pero en términos de cifras totales, representa un aumento del 14 por ciento. Las predicciones del Banco Mundial son que es posible que dichas cifras vayan en aumento.

La cantidad de personas que viven en barrios de tugurios o en viviendas precarias está aumentando y no disminuyendo. Cada vez mayor número de gente carece de servicios de agua potable y de desagües y por ello están expuestos a enfermedades provocadas por estas carencias. Ha habido ciertos adelantos, que son impresionantes en ciertos lugares. Pero, si se hace un balance, la pobreza persiste y sus víctimas se multiplican. La presión que ejerce la pobreza debe considerarse dentro de un contexto más amplio. A nivel internacional, existen grandes diferencias en ingresos per cápita, que van de \$190 en países con ingresos bajos (con excepción de China e India) a \$11.430 en las economías industriales de mercado. Creo que esta Comisión debería conceder particular atención a cómo encarar la cuestión de que las personas objeto del desarrollo participen más en él. Entre sus necesidades básicas se incluye su derecho a conservar su identidad cultural, y a que no se lo aisle de su propia sociedad y comunidad. Hecha esta salvedad, deseo manifestar que no es posible discutir de medioambiente o desarrollo sin abordar el tema del desarrollo político. No se puede eliminar la pobreza, redistribuyendo solamente la riqueza o los ingresos, sino que debe redistribuirse más el poder.

Tales desigualdades no solamente en la calidad de vida actual, sino asimismo en la capacidad de las sociedades para mejorar su calidad de vida en el futuro. La mayoría de los más indigentes del mundo dependen de mayores ganancias producidas por

exportaciones de productos agrícolas tropicales que son vulnerables a las fluctuaciones o a la baja de las relaciones de intercambio. La expansión a veces sólo se logra al precio de tensión ecológica. La diversificación que aliviaría tanto la pobreza como la tensión sobre el medioambiente, está obstaculizada por las desventajas de la transferencia de tecnologías, el proteccionismo y por corrientes financieras declinantes a aquellos países que más necesitarían de la finanza internacional.

Al interior de cada país, la pobreza se ha agravado debido a la distribución poco equitativa de la tierra y de otros bienes. El rápido aumento demográfico ha comprometido la posibilidad de elevar los niveles de vida. Estos factores, combinados con la demanda creciente de buena tierra para uso comercial, a menudo para cultivos destinados a la exportación, ha empujado a muchos agricultores de subsistencia hacia tierras áridas despojándolos de toda esperanza de participar en la vida económica de sus países. Las mismas fuerzas han influido en los campesinos itinerantemente tradicionales, que en cierta época cortaban árboles, plantaban alimentos y luego le daban tiempo al bosque para recuperarse, y que actualmente no disponen ni de tierra ni de tiempo para dejar que el bosque vuelva a crecer. De esta manera los bosques están siendo arrasados, a veces sólo para crear tierras pobres de labranza que no producen ni para la subsistencia de los que las trabajan. La extensión de los cultivos a las laderas de las colinas está aumentando la erosión del suelo en muchas regiones montañosas, tanto en los países en desarrollo como en los desarrollados. Muchos valles de ríos, que son superficies sujetas a inundaciones crónicas, actualmente se cultivan.

Estas presiones se reflejan en la incidencia en aumento de las catástrofes. Durante el decenio de 1970, murieron seis veces más personas en "catástrofes naturales" cada año, que en el decenio de 1960, y dos veces más soportaron dichos desastres, sequías e inundaciones, catástrofes entre cuyas causas se encuentra la diseminada deforestación y los cultivos excesivos, han contribuido a aumentar el número de víctimas. En el decenio de 1960, anualmente el número de víctimas de la sequía ascendió a 18,5 millones y a 24,4 millones en el decenio de 1970; 5,2 millones de personas fueron anualmente víctimas de inundaciones en el decenio de 1960, comparadas con 15,4 millones en el decenio de 1970. Todavía no se dispone de resultados para el decenio de 1980, pero esta década propensa a estos desastres parece aumentar la tendencia, con sequías en África, India y América Latina, inundaciones por toda el Asia, parte de África y la región

andina de América Latina. La mayoría de las víctimas de tales catástrofes son los más empobrecidos de los países pobres, donde los agricultores de subsistencia predisponen sus tierras a la sequía y a las inundaciones clareando las zonas marginales, y donde la pobre gente se vuelve más vulnerable a todas las desgracias por vivir en pendientes escarpadas y en riveras desguarnecidas únicos terrenos donde se les deja construir sus barrios tugurios. Por falta de alimentos y de reservas de divisas, sus vulnerables gobiernos están mal equipados para hacer frente a dichas catástrofes.

La relación entre la tensión ambiental y el ocasionamiento de catástrofes es más evidente en el África al sur del Sahara. La producción de alimentos por habitante, descendió desde el principio del decenio de 1960, bajó verticalmente durante la sequía de los años que siguieron a 1950 y en lo más agudo de la emergencia alimentaria, alrededor de 35 millones de personas estuvieron expuestas a riesgos. La explotación humana excesiva de la tierra y la sequía prolongada, amenazan a su vez, con convertir en un desierto, las tierras de pastoreo del Sahel africano. Ninguna otra región ha sufrido más trágicamente el círculo vicioso de la pobreza que conduce a la degradación del medioambiente, que a su vez lleva a una mayor pobreza.

Crecimiento

En algunas partes del mundo, particularmente a partir de 1950, el crecimiento y el desarrollo han mejorado enormemente el nivel y la calidad de vida. Muchos de los productos y tecnologías que han contribuido a estas mejoras son de uso intensivo de materias primas y de energía y producen una cantidad substancial de contaminación. Las repercusiones sobre el medioambiente son mayores que nunca en la historia de la humanidad. Durante el siglo pasado, la utilización de combustibles fósiles ha aumentado cerca de treinta veces y la producción industrial más de cincuenta veces. El grueso de este aumento, alrededor de tres cuartos en el caso de los combustibles fósiles y un poco más de cuatro quintos en el de la producción industrial ha tenido lugar desde 1950. Si la gente destruye la vegetación para obtener más tierra, comestibles, piensos, combustible o madera, el suelo ya no está protegido. La lluvia produce superficies de desagüe y el suelo se erosiona. Cuando el suelo se ha perdido, la tierra no retiene el agua; ni produce más alimentos, piensos, combustibles, o madera, de manera que la gente debe irse a otras tierras para volver a empezar todo el proceso. Todos los problemas de los principales desastres ocurridos en el Tercer Mundo son esencialmente

problemas no resueltos de desarrollo. La prevención de los desastres es principalmente un problema de desarrollo, que debe realizarse dentro de límites duraderos.

Las tensiones sobre el medioambiente también surgen de formas más tradicionales de producción.

Se ha clareado más tierra para destinarla a cultivos en los últimos 100 años que en todos los cientos de años anteriores de la existencia humana. Las intervenciones en los ciclos del agua también han aumentado enormemente. Represas inmensas, muchas de ellas construidas después de 1950, recogen gran proporción de las corrientes de los ríos. En Europa y en Asia, la utilización del agua ha alcanzado el 10 por ciento de la corriente descendente anual, cifra que se espera alcanzará del 20 al 25 por ciento a fines de este siglo. La repercusión del crecimiento y del aumento de los niveles de ingresos se pueden observar en la distribución del consumo mundial de una variedad de productos con intensidad de recursos. Los países industrializados más ricos utilizan la mayor parte de los metales y de los combustibles fósiles del mundo. Aún en el caso de los productos alimenticios existe una diferencia sumamente marcada, particularmente en los productos de uso intensivo de recursos.

En los últimos años, los países industriales han conseguido su crecimiento económico con menos energía y materias primas por unidad de producción. Esto, juntamente con los esfuerzos realizados para reducir la emisión de contaminantes ayudará a obtener la presión sobre la biósfera. Pero el aumento de la población y de los ingresos, el consumo de energía y materiales por habitante irá en aumento en los países en desarrollo, como debe ser si se satisfacen las necesidades esenciales. Una mayor atención hacia la eficiencia de los recursos puede moderar el aumento, pero los problemas ambientales relacionados con el uso de los recursos, se intensificará en términos globales. Los admirables resultados de la celebrada Revolución Industrial empiezan a ponerse seriamente en tela de juicio, debido a que no se tuvo en cuenta el medioambiente. Se creía que el cielo es tan inmenso y claro que nada podría cambiar su color, nuestros ríos tan grandes y sus aguas tan caudalosas que ninguna actividad humana podría cambiar su calidad, y que había tal abundancia de árboles y de bosques naturales que nunca terminaríamos con ellos. Después de todo, vuelven a crecer. Hoy en día sabemos más el ritmo alarmante a que se está despojando la superficie de la tierra, indica que muy pronto ya no tendremos árboles que talar para el desarrollo humano.

Nos encontramos al borde de muchos de esos límites: Debemos estar conscientes del riesgo de poner en peligro la continuación de la vida sobre la Tierra. Más aún, la velocidad con que se están produciendo los cambios en la utilización de los recursos, no nos concede mucho tiempo para anticipar y prevenir efectos inesperados.

“El efecto de invernadero”, que es una de las amenazas a los sistemas que sostienen la vida, se origina directamente en el aumento del uso de los recursos. Los combustibles fósiles que se queman los bosques que se talan y arden despiden dióxido carbono (Ca). La acumulación en la atmósfera de y ciertos otros gases retienen la radiación solar de la superficie de la Tierra, y producen 'un recalentamiento global. Se predice que esto podrá causar la elevación de nivel del mar durante los próximos 45 años, lo bastante como para inundar muchas ciudades que están a bajos niveles cerca de las costas y de las riberas de los deltas de los ríos. También podría trastocar la producción agrícola y los sistemas de comercio, a nivel nacional e internacional. Otras amenazas provienen del agotamiento de la durante la producción de caucho espumoso y la utilización de refrigerantes y aerosoles. Una pérdida considerable de este ozono podría tener efectos catastróficos sobre la salud de los seres humanos y del ganado y de algunas formas de vida en la base de la cadena alimenticia marina. El descubrimiento en 1986, de un agujero en la capa de ozono suprayacente a la Antártida indica la posibilidad de un agotamiento más rápido de lo que se había sospechado anteriormente.

Diversos contaminantes del aire están matando árboles y lagos, dañando edificios y tesoros culturales, a veces cerca de los puntos de emisión y otras a miles de millas de distancia. La acidificación del medioambiente amenaza grandes superficies de Europa y de América del Norte. Corrientemente, Europa Central está recibiendo anualmente, más de un gramo de azufre por metro cuadrado de terreno. La pérdida de bosques sin duda alguna, traerá consigo-erosión, aluviones, inundaciones y cambios locales de clima.

Los daños causados por la contaminación del aire también son evidentes en algunos países en desarrollo de reciente industrialización. Los métodos actuales para deshacerse de los desechos tóxicos, como los producidos por la industria química, suponen riesgos inaceptables. Los desechos radioactivos de la industria nuclear continúan siendo peligrosos durante siglos. Muchas de las personas que soportan estos riesgos, no se benefician de ninguna manera con las actividades que producen los desechos.

La desertificación, o sea el proceso por el cual tierras áridas productivas y semi-áridas se vuelven improductivas económicamente- y la tala de bosques en gran escala son otras tantas amenazas importantes a la integridad de los ecosistemas regionales. La desertificación constituye un complejo intercambio de acciones entre los seres humanos, la tierra y el clima. Cada año se degradan 6 millones más de hectáreas hasta convertirse en tierras con condiciones similares a los desiertos. En tres décadas esto alcanzaría a una región aproximadamente tan grande como Arabia Saudita. Se destruyen 11 millones de hectáreas de la pérdida de los bosques y reservas naturales conducen a la extinción de plantas y de animales y reduce drásticamente la diversidad genética de los ecosistemas del mundo. Este proceso priva a las actuales generaciones, y a las futuras de material genético con el cual se pueden mejorar las variedades de cereales, volviéndolos menos vulnerables a las tensiones atmosféricas, ataques de plagas y enfermedades. La desaparición de especies y subespecies, muchas de ellas sin haber sido estudiadas por la ciencia, nos priva de importantes fuentes de medicinas y productos químicos industriales. Y hacen desaparecer para siempre bellas creaciones de la Naturaleza que son parte de nuestro patrimonio cultural, y disminuye la biósfera. Muchos de los riesgos originados por nuestras actividades industriales y nuestra tecnología en uso atraviesan las fronteras nacionales: muchas son globales. Aunque las actividades que originan estos peligros tienden a concentrarse en unos pocos países, los riesgos son compartidos por todos, ricos y pobres, los beneficiados y los dejados al margen. Muchos de los que comparten los riesgos tienen poca influencia en el proceso de las decisiones que regulan las actividades peligrosas.

Disponemos de muy poco tiempo para acciones correctivas. En algunos casos, tal vez estamos ya cerca del umbral de transgresión crítica. Aunque los científicos continúan investigando y debatiendo causas y efectos, en muchos casos ya sabemos lo bastante para justificar la acción. Esto es evidente a nivel local y regional en los casos de amenazas como la desertificación, deforestación, desechos tóxicos y contaminación ácida: globalmente es verdad para las amenazas como los cambios climáticos, agotamiento del ozono, y las especies perdidas. Los riesgos van más rápidamente que nuestra habilidad para controlarlos. Posiblemente, la mayor amenaza al medioambiente de la tierra y a la continuidad del progreso humano, es la posibilidad de una guerra nuclear, que aumenta diariamente debido a la carrera armamentista y a su extensión al

espacio ultraterrestre. La búsqueda de un futuro más viable sólo puede tener sentido dentro del contexto de un esfuerzo más vigoroso para renunciar a eliminar el desarrollo de los medios masivos de las dificultades ambientales con que nos enfrentamos no son nuevas, aunque sólo recientemente hemos empezado a comprender su complejidad. Anteriormente, nuestra preocupación principal se concentraba en los efectos del desarrollo sobre el medioambiente. En la actualidad, necesitamos pensar igualmente en la manera en que la degradación del medioambiente puede frenar o aun invertir el desarrollo económico. En un sector tras otro, la degradación del medioambiente está desgastando el potencial de desarrollo. Esta relación fundamental puesta en evidencia bruscamente por las crisis del medioambiente y del desarrollo de los años que siguieron a 1980. La morosidad que frenó el impulso de la expansión económica y el estancamiento del ejercicio mundial en los años siguientes a 1980 pusieron a prueba la capacidad de todas las naciones para adaptarse. Los países en desarrollo que dependen de la exportación de productos primarios sufrieron especialmente con el descenso de los precios de las materias primas. Entre 1980 y 1984, los países en desarrollo perdieron alrededor de \$55 mil millones en ganancias de exportación debido a la caída de los precios de materias primas, choque que resintieron severamente América Latina y África. Como consecuencia de este período de morosidad en la economía mundial - junto con las obligaciones crecientes de servicios de la deuda y la declinación de la afluencia financiera- , muchos países en desarrollo se han enfrentado con severas crisis financieras. El mayor peso en el ajuste económico internacional ha sido soportado por los pueblos más pobres del mundo. La consecuencia ha sido un aumento considerable del sufrimiento humano y de la explotación excesiva de la tierra y de los recursos naturales para asegurar la supervivencia durante un corto plazo. Muchos problemas económicos internacionales continúan sin solución: La deuda de los países en desarrollo continúan siendo seria; los mercados de materias primas y del petróleo son sumamente inestables; la afluencia financiera hacia los países en desarrollo es gravemente deficiente; el proteccionismo y las guerras económicas se ciernen amenazadoras. En una época en las que instituciones multilaterales, y su normativa, son más necesarias que nunca, se las ha desvalorizado. Y la acción de responsabilidad internacional para el desarrollo ha desaparecido virtualmente. La tendencia hacia las relaciones multilaterales está en baja y se afirma la predominancia nacional.

Nuevos enfoques para el medioambiente y el desarrollo.

El progreso humano siempre ha dependido de nuestra inventiva técnica y de nuestra capacidad para la acción cooperativa. A menudo, dichas cualidades se han utilizado de manera constructiva para lograr el progreso del desarrollo y del medioambiente: por ejemplo, en el control de la contaminación del aire y del agua, y para aumentar la eficiencia del uso del material y de la energía. Muchos países han aumentado la producción de alimentos y reducido el índice de crecimiento de la población. Algunos adelantos tecnológicos se han compartido de manera amplia, particularmente en la medicina. Durante cuánto tiempo podremos seguir pretendiendo, de manera segura, que el medioambiente no es la economía, no es la salud, no es el prerrequisito del desarrollo, ni es el recreo. ¿Resulta realista que nos consideremos administradores de una entidad, allá a lo lejos, llamada medioambiente, extraña a nosotros, que constituye una alternativa a la economía, un valor cuya protección es demasiado onerosa en tiempos económicamente difíciles? Cuando nos organizamos partiendo de esta premisa, lo hacemos con consecuencias peligrosas para nuestra economía, nuestra salud y nuestro crecimiento industrial. Empezarnos a darnos cuenta, justo ahora, que tenemos que buscar otra alternativa a nuestro comportamiento fijo de recargar a las futuras generaciones con nuestras creencias extraviadas de que ante la economía y el desarrollo no hay elección posible. A largo plazo, esta elección resulta ilusoria con terribles consecuencias para la humanidad.

Pero esto no es suficiente. Los fracasos para administrar el medioambiente y continuar el desarrollo amenazan con sumergir a todos los países. El medioambiente y el desarrollo no son contradictorios sino que están unidos inexorablemente. El desarrollo no puede subsistir sobre una base de recursos deteriorada ambientalmente; el medioambiente no puede protegerse cuando el crecimiento deja fuera de cuenta los costos de la destrucción ambiental. Estos problemas no pueden tratarse por separado mediante instituciones y políticas fragmentadas. Están ligados en un complejo sistema de causa a efecto.

Primero, las tensiones ambientales van unidas una a otra. Por ejemplo, la deforestación, al aumentar los desprendimientos, acelera la erosión del suelo y la sedimentación de ríos y lagos. La contaminación del aire y la acidificación tienen cierta

influencia en la muerte de bosques y lagos. Tales enlaces dan a entender que varios problemas diferentes deben abordarse simultáneamente.

Hoja de Ruta para la educación Artística

Conferencia Mundial sobre la Educación Artística:

Construir capacidades creativas para el siglo XXI

Lisboa, 6-9 de marzo de 2006

Introducción

La Hoja de Ruta para Educación Artística es el fruto de las deliberaciones realizadas en el marco de la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística que se celebró del 6 al 9 de marzo de 2006 en Lisboa (Portugal). El objetivo es explorar la posible contribución de la educación artística para satisfacer las necesidades de creatividad y sensibilización cultural en el siglo XXI, y se centra en las estrategias necesarias para introducir o fomentar la educación artística en el entorno de aprendizaje.

El presente documento ha sido elaborado para que todas las partes interesadas tomen conciencia de la importancia de la educación artística y del papel vital que esta desempeña en una mejor calidad de la educación. En él, se intentan definir conceptos e identificar buenas prácticas en el ámbito de la educación artística. Desde el punto de vista práctico, la hoja se utilizará como un documento de referencia, que irá evolucionando y en el que se esbozarán las medidas y cambios concretos que se necesitan para introducir o fomentar la educación artística en entornos educativos (formales y no formales) y para establecer un marco sólido para las decisiones y acciones que deban emprenderse en este campo de cara al futuro. Por lo tanto, la hoja de ruta tiene como objetivos principales comunicar una visión y generar un consenso sobre la importancia de la educación artística para el desarrollo de una sociedad creativa y sensibilizada a la cultura; fomentar una actuación y reflexión en común y, por último, reunir los recursos humanos y financieros necesarios para aumentar el grado de integración de la educación artística en los sistemas y los centros educativos.

Existe un gran debate sobre los distintos objetivos que puede tener la educación artística, en el marco del cual se plantean preguntas como las siguientes: “¿La educación artística sirve sólo para apreciar el arte o hay que considerarla como un medio para potenciar el aprendizaje de otras materias?”; “¿El arte debe enseñarse como disciplina por su valor intrínseco, por el conjunto de conocimientos, habilidades y valores que

transmite o por ambos motivos?”, o “¿La educación artística debe ir destinada a unos pocos alumnos especialmente dotados en disciplinas muy concretas o a todos los alumnos en general?”. Se trata de cuestiones clave que condicionan el enfoque de los artistas, el personal docente, los estudiantes y los responsables políticos. La hoja de ruta intenta responder de modo exhaustivo a estas preguntas e insiste en que el desarrollo creativo y cultural debe ser una meta básica de la educación.

Objetivos de la educación artística

Garantizar el cumplimiento del derecho humano a la educación y la participación en la cultura. Las declaraciones y convenciones internacionales tienen como objetivo garantizar a niños y adultos su derecho a la educación y a gozar de oportunidades para un desarrollo pleno y armonioso, así como su participación en la vida artística y cultural. El cumplimiento de estos derechos es el principal argumento a favor de convertir a la educación artística en una parte importante e incluso obligatoria del programa educativo en los distintos países.

La cultura y las artes son componentes básicos de una educación integral que permita al individuo desarrollarse plenamente. Por lo tanto, la educación artística es un derecho universal para todos los educandos comprendidas las personas que suelen quedar excluidas de la educación, como por ejemplo los inmigrantes, las minorías culturales y las personas discapacitadas. Estas ideas se encuentran reflejadas en las siguientes afirmaciones sobre los derechos humanos y los derechos del niño:

La Declaración Universal de Derechos Humanos

Artículo 22 “Toda persona, como miembro de la sociedad (...) tiene derecho a la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad”.

Artículo 26 “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”.

Artículo 27 “Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”.

Convención sobre los Derechos del Niño. Artículo 29 “La educación del niño deberá estar encaminada a... (a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades (...)”.

Artículo 31 “Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento”.

2. Desarrollar las capacidades individuales. Todos los humanos tienen un potencial creativo. Las artes nos proporcionan un entorno y una práctica en los que la persona que aprende participa en experiencias, procesos y desarrollos creativos. Según las investigaciones realizadas¹, cuando una persona en fase de aprendizaje entra en contacto con procesos artísticos y recibe una enseñanza que incorpora elementos de su propia cultura, esto estimula su creatividad, su iniciativa, su imaginación, su inteligencia emocional y, además, le dota de una orientación moral (es decir, de la capacidad de reflexionar críticamente), de la conciencia de su propia autonomía y de la libertad de acción y pensamiento. La educación en y a través de las artes también estimula el desarrollo cognitivo y hace que el modo y el contenido del aprendizaje resulte más pertinente para las necesidades de las sociedades modernas en las que vive el que lo recibe.

Tal como demuestra la vasta bibliografía existente, experimentar y desarrollar la apreciación y el conocimiento de las artes permite adquirir perspectivas únicas sobre una amplia variedad de temas que no pueden adquirirse utilizando otros medios educativos.

Para que tanto los niños como los adultos participen plenamente en la vida cultural y artística, deben aprender progresivamente a comprender, apreciar y experimentar las expresiones artísticas mediante las cuales otros humanos, habitualmente denominados “artistas”, exploran y comparten sus ideas sobre distintos aspectos de la existencia y la coexistencia. Dado que proporcionar a todas las personas las mismas oportunidades para desarrollar su actividad cultural y artística constituye un objetivo primordial, la educación artística debe convertirse en una parte obligatoria de los programas educativos. Asimismo, la educación artística es un proceso a largo plazo, por lo que debe ser sistemática y desarrollarse a lo largo de los años.

Como ejemplo de estudios y pruebas, véanse los informes para las reuniones de preparación de la Conferencia mundial sobre la educación artística (cfr. LEA International en <http://www.unesco.org/culture/lea>, así como *Educating for Creativity: Bringing the Arts and Culture into Asian Education*, Informe del Simposio Regional Asiático sobre Educación Artística, UNESCO 2005. La educación artística contribuye a desarrollar una educación que integra las facultades físicas, intelectuales y creativas y hace posible el desarrollo de relaciones más dinámicas y fructíferas entre la educación, la cultura y las artes. Estas capacidades resultan especialmente importantes para afrontar los retos que presenta la sociedad del siglo XXI. A modo de ejemplo, a causa de los cambios en la sociedad que afectan a las estructuras familiares, los niños no suelen recibir la atención que necesitan por parte de sus padres. Además, la falta de comunicación y de relación en la vida familiar hace que sufran distintos problemas de tipo emocional y social. Finalmente, la transmisión de las tradiciones culturales y las prácticas artísticas en el seno del entorno familiar es cada vez más difícil, en especial en las zonas urbanas.

Hoy en día existe una brecha cada vez mayor entre los procesos cognitivos y emocional: en los entornos de aprendizaje, se da cada vez más importancia al desarrollo de capacidades cognitivas y se otorga, en cambio, cada vez menos valor a los procesos emocionales. Según el Profesor Antonio Damasio, este énfasis en el desarrollo de las capacidades cognitivas en detrimento del aspecto emocional es una de las causas de la decadencia del comportamiento ético en la sociedad moderna. Los procesos emocionales son parte del proceso de toma de decisiones y funcionan como vectores de acciones e ideas, sentando las bases de la reflexión y la opinión. Sin una implicación emocional, cualquier acción, idea o decisión estaría basada en consideraciones meramente racionales y, para que una persona tenga un comportamiento ético sólido, lo cual constituye la base de la ciudadanía, es necesaria la participación emocional. El Profesor Damasio sugiere que la educación artística puede fomentar el desarrollo emocional y, por lo tanto, facilitar la consecución de un mejor equilibrio entre el desarrollo emocional y el cognitivo y, en consecuencia, contribuir al desarrollo de una cultura de paz.

Las sociedades del siglo XXI exigen cada vez más trabajadores creativos, flexibles, adaptables e innovadores, y los sistemas educativos deben ajustarse a esta nueva

situación. La educación artística proporciona a las personas que aprenden las habilidades que se requieren de ellas y, además, les permite expresarse, evaluar críticamente el mundo que les rodea y participar activamente en los distintos aspectos de la existencia humana. La educación artística constituye asimismo un medio para que los países puedan desarrollar los recursos humanos necesarios para explotar su valioso capital cultural. La utilización de estos recursos y este capital es vital para los países si desean desarrollar industrias e iniciativas culturales fuertes, creativas y sostenibles, las cuales pueden desempeñar un papel clave al potenciar el desarrollo socioeconómico en los países menos desarrollados. Además, para muchas personas, las industrias culturales (por ejemplo las industrias editorial, musical, cinematográfica, televisiva, etc.) y las instituciones culturales (por ejemplo los museos, locales musicales, centros culturales, galerías de arte y teatros) son vías de acceso a la cultura y las artes. Los programas de educación artística pueden ayudar a las personas a descubrir la diversidad de expresiones culturales que ofrecen las industrias e instituciones culturales y a responder críticamente a ellas. A su vez, las industrias culturales son un recurso para los educadores que deseen incorporar las artes a la educación.

3. Mejorar la calidad de la educación. Según el Informe de Seguimiento de la EPT (Educación para Todos) en el Mundo 2006, publicado por la UNESCO, aunque cada vez son más los niños que tienen acceso a la educación en la mayoría de países del mundo, la calidad de la misma sigue siendo más bien baja. Proporcionar educación para todos es importante, pero no lo es menos que los alumnos reciban una educación de calidad. La “educación de calidad” se centra en la persona que aprende y se define según tres principios básicos: debe resultar útil para el destinatario del aprendizaje y, al mismo tiempo, fomentar valores universales; debe ser equitativa tanto en lo referente al acceso como a los resultados; debe garantizar la inclusión social en lugar de la exclusión; y, por último, debe reflejar y contribuir al cumplimiento de los derechos de la personas.

Por lo tanto, podemos definir la educación de calidad como una educación que ofrece a los jóvenes y a todas las personas que aprenden las capacidades útiles para su entorno que necesitan para funcionar correctamente en el seno de su sociedad; se adecua a las vidas, las aspiraciones y los intereses tanto de los estudiantes como de sus familias y sociedades y, finalmente, es inclusiva y está basada en los derechos. Según el Marco

de Acción de Dakar, para conseguir una educación de calidad deben darse un gran número de factores. El aprendizaje de y a través de las artes (educación artística y artes en la educación) puede potenciar como mínimo cuatro de estos elementos: el aprendizaje activo, un plan de estudios adaptado al entorno que despierte interés y entusiasmo en las personas que aprenden, el respeto y el compromiso con las comunidades y culturas locales, y la presencia de docentes formados y motivados.

4. Fomentar la expresión de la diversidad cultural. Las artes son la manifestación de la cultura y, al mismo tiempo, el medio a través del cual se comunican los conocimientos culturales. Cada cultura tiene sus propias prácticas culturales y expresiones artísticas específicas, y la diversidad de culturas y sus consiguientes productos artísticos y creativos generan formas contemporáneas y tradicionales de creatividad humana que contribuyen de modo específico a la nobleza, el patrimonio, la belleza y la integridad de las civilizaciones humanas.

El conocimiento y la sensibilización acerca de las prácticas culturales y las formas de arte refuerza las identidades y los valores personales y colectivos, y ayuda a preservar y fomentar la diversidad cultural. La educación artística fomenta tanto la conciencia cultural como las prácticas culturales, y constituye el medio a través del cual el conocimiento y el aprecio por las artes y la cultura se transmiten de una generación a otra. En muchos países se están perdiendo aspectos materiales e inmateriales de las culturas porque no se valoran en el sistema educativo y no se transmiten a las generaciones futuras. Por lo tanto, es necesario que los sistemas educativos incorporen y transmitan conocimientos y expresiones culturales, un objetivo que puede conseguirse mediante la educación artística, la educación formal y la no formal. En varias de las Orientaciones principales para la aplicación de la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, acordadas por los Estados Miembros en 2001, se señala esta necesidad: Orientación principal: fomentar la diversidad lingüística, respetando la lengua materna, en todos los niveles de la educación, cuando sea posible, y estimular el aprendizaje de varios idiomas desde la más temprana edad. Orientación principal: alentar, a través de la educación, una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y mejorar, a este efecto, tanto la formulación de los programas escolares como la formación de los docentes. Orientación principal: incorporar al proceso educativo, tanto como sea necesario, métodos pedagógicos tradicionales, con el

fin de preservar y optimizar los métodos culturalmente adecuados para la comunicación y la transmisión del saber.

1. Campos de las artes. En todas las culturas las personas siempre han buscado y buscarán respuestas a las preguntas relacionadas con su existencia, y cada cultura desarrolla medios a través de los cuales comparte y comunica los conocimientos adquiridos en su intento de comprender el mundo. Los elementos básicos de la comunicación son las palabras, los movimientos, el tacto, los sonidos, los ritmos y las imágenes. En muchas culturas, las expresiones que comunican nociones e incitan a las personas a reflexionar se denominan “arte”. A lo largo de la historia se han ido asignando nombres a los distintos tipos de expresión artística, pero conviene tener presente que, aunque términos como danza, música, teatro o poesía se utilizan en todo el mundo, su significado profundo varía de una cultura a otra. Por lo tanto, cualquier lista de campos de las artes debe considerarse una clasificación pragmática siempre cambiante y nunca excluyente. El presente documento no es el lugar adecuado para elaborar una lista completa, pero a modo orientativo dicha lista podría incluir las artes escénicas (danza, teatro, música, etc.), la literatura y la poesía, la artesanía, el diseño, el arte digital, la narración, el patrimonio, las artes visuales y, finalmente, el cine, la fotografía y los medios. Las artes deben irse presentando progresivamente a las personas a través de prácticas y experiencias artísticas, y hay que tener siempre presente la necesidad de valorar no sólo el resultado del proceso, sino también el proceso en sí mismo. Además, dado que hay muchas formas de arte que no se pueden limitar a una disciplina, hay que resaltar el carácter interdisciplinario de las artes y los puntos en común que existen entre ellas.

2. Enfoques de la educación artística. La imaginación, la creatividad y la innovación son cualidades que se encuentran presentes en todos los seres humanos y que pueden cultivarse y aplicarse. Se trata de tres procesos básicos que están estrechamente interrelacionados. Tal y como ha señalado Sir Ken Robinson, la imaginación es el rasgo característico de la inteligencia humana, la creatividad es la aplicación de la imaginación y la innovación completa el proceso utilizando el pensamiento crítico en la aplicación de una idea. Cualquier enfoque de la educación artística debe tomar como base la cultura o culturas a las que pertenece la persona que aprende. Generar en dicha persona una confianza basada en la apreciación profunda de

su propia cultura es el mejor punto de partida posible para explorar, respetar y apreciar otras culturas. Para ello, es vital percibir el carácter constantemente cambiante de la cultura y su valor en contextos tanto históricos como contemporáneos. El contenido y las estructuras educativas no sólo deben reflejar las características de cada forma de arte, sino también proporcionar medios artísticos que permitan la comunicación y la interacción en el seno de distintos contextos culturales, sociales e históricos.

En este sentido, existen dos enfoques principales de la educación artística que pueden implementarse al mismo tiempo y no necesariamente por separado. En concreto, las artes se pueden enseñar como materias individuales en las que se imparten distintas disciplinas artísticas a fin de desarrollar las competencias artísticas, la sensibilidad y la apreciación de las artes por parte de los estudiantes, o utilizar como método de enseñanza y aprendizaje e incluir dimensiones artísticas y culturales en todas las asignaturas del currículo. El enfoque de las artes en la educación utiliza las artes y las prácticas y tradiciones culturales relacionadas con las mismas como método de enseñanza de asignaturas generales del currículo para conseguir una mejor comprensión de éstas. A modo de ejemplo, se pueden utilizar colores, formas y objetos derivados de las artes visuales y la arquitectura para impartir asignaturas como física, biología o geometría, o recurrir al teatro o la música para facilitar el aprendizaje de idiomas. A partir de la teoría de las “inteligencias múltiples”, el enfoque de las artes en la educación pretende poner los beneficios de la educación artística al alcance de todos los alumnos en todas las asignaturas. Este enfoque también tiene como objetivo contextualizar la teoría a través de la aplicación práctica de disciplinas artísticas. Para que resulte eficaz, este enfoque interdisciplinario exige modificar los métodos y la formación del profesorado.

3. Dimensiones de la educación artística. La educación artística se organiza en tres cauces pedagógicos complementarios: Estudio de las obras de arte. Contacto directo con obras de arte (conciertos, exposiciones, libros, películas, etc.). Participación en actividades artísticas. En otras palabras, la educación artística tiene tres dimensiones en las que el alumno adquiere conocimientos 1) mediante la interacción con un objeto o representación artísticos, con un artista y con su profesor; 2) mediante su propia práctica artística, y 3) mediante la investigación y el estudio (de una forma de arte y de la relación entre arte e historia).

Estrategias básicas para una educación artística eficaz.

Para una educación artística de alta calidad es necesario contar con profesores de arte y de asignaturas generales altamente capacitados. Asimismo, resulta útil que los profesores colaboren con artistas de talento. En este contexto, hay que intentar cumplir como mínimo dos objetivos:

Proporcionar a los profesores, a los artistas y a otras personas acceso al material y la formación que necesitan para llevar a cabo su tarea. No hay aprendizaje creativo sin enseñanza creativa. Fomentar asociaciones creativas a todos los niveles entre los ministerios, los centros educativos, los profesores y las organizaciones artísticas, científicas y sociales. Para que una asociación tenga éxito es necesario que las partes comprendan los objetivos que se pretenden cumplir y respeten las competencias de las demás. A fin de sentar las bases para una futura colaboración entre educadores y artistas, las competencias con las que tanto los educadores como los artistas inician su actividad deben comprender nociones sobre el campo de especialización del otro, además de un interés común por la pedagogía. Los programas de formación de profesores y artistas deben revisarse para que tanto unos como otros posean los conocimientos y la experiencia necesarios para compartir la responsabilidad de facilitar el aprendizaje y aprovechar al máximo la cooperación interprofesional. Fomentar esta cooperación implica medidas específicas que plantean nuevos retos para la mayoría de sociedades.

Así pues, existen dos grandes estrategias para conseguir una educación artística eficaz: impartir a los docentes y artistas una formación relevante y eficaz, y establecer relaciones de colaboración entre los sistemas y agentes educativos y culturales.

Formación de los docentes y artistas

Este concepto hace referencia a las experiencias y perspectivas, con frecuencia muy distintas, que tienen los profesores de asignaturas generales, los profesores de asignaturas artísticas y los artistas con respecto a los procesos y prácticas educativas y culturales. Por lo tanto, es esencial que la formación de todos estos actores de la educación artística (en el sentido más amplio) sea la más eficaz posible.

Formación para profesores de asignaturas generales

En las mejores circunstancias, los docentes (y administradores de centros educativos) deben ser sensibles a los valores y cualidades de los artistas y apreciar las

artes. Asimismo, hay que inculcar en los docentes las competencias necesarias para que puedan colaborar con los artistas en contextos educativos a fin de materializar su potencial personal y utilizar las artes en la docencia. Además, hay que procurar que estos docentes posean ciertos conocimientos sobre cómo producir o representar obras de arte, sean capaces de analizarlas, interpretarlas y evaluarlas y puedan apreciar las obras de otros periodos o culturas.

Dado que las artes pueden contribuir al aprendizaje en ámbitos que tradicionalmente se han considerado parte de los currículos generales, muchos profesores, y en especial los de primaria, utilizan el enfoque de las artes en la educación. A modo de ejemplo, se pueden utilizar canciones para memorizar palabras clave en el aprendizaje de un idioma, definiciones en ciencias naturales o sociales o bien alguna fórmula o concepto matemático. Integrar las artes en la enseñanza de otras asignaturas, en especial en primaria, puede servir para aliviar la sobrecarga curricular que experimentan algunos centros educativos. Sin embargo, esta integración no resultará eficaz si, en paralelo, no se enseñan las artes de modo específico.

Formación para profesores de asignaturas artísticas Enseñar artes debe ser mucho más que enseñar competencias, prácticas y corpus de conocimientos concretos. Por lo tanto, además de las técnicas artísticas básicas, los planes de educación artística deben prever una formación más amplia para los docentes. Hay que animar a los profesores de asignaturas artísticas a aprovechar las competencias de otros artistas, incluso de otras disciplinas, y, al mismo tiempo, adquirir las competencias necesarias para colaborar con artistas y con profesores de otras asignaturas en un contexto educativo. La elaboración de programas de formación de profesores de asignaturas artísticas plenamente articulados puede fomentar el desarrollo de conocimientos y competencias en los siguientes ámbitos:

- una o más disciplinas artísticas
- expresión artística interdisciplinaria
- metodologías de enseñanza de las artes
- metodologías de enseñanza interdisciplinaria de las artes y a través de ellas
- elaboración del currículo
- valoración y evaluación adecuados para la educación artística
- educación artística formal (en el centro educativo)

educación artística informal (en la comunidad)

Además, no basta con que los centros educativos sean buenos. Tal y como hemos explicado anteriormente, en muchas ocasiones la educación artística se puede potenciar mediante asociaciones entre una amplia variedad de personas y organizaciones de la comunidad. Actividades como visitar museos y galerías de arte o asistir a representaciones, programas como Artists in School (AIS) o la educación medioambiental a través de la educación artística son posibilidades educativas valiosas para los docentes y estudiantes en todos los contextos de aprendizaje.

Asimismo, hay que potenciar el uso de las nuevas tecnologías en la creación artística, la música electrónica y los nuevos medios, así como a la enseñanza por Internet como método de formación de profesores de educación artística. El uso de las nuevas tecnologías ha ampliado el papel de la educación artística y proporciona nuevos roles a los profesores de asignaturas artísticas en el siglo XXI. Estas tecnologías pueden utilizarse como plataforma básica para la colaboración entre profesores de asignaturas artísticas y entre éstos y artistas, científicos y otros educadores.

A modo de ejemplo, el arte informático ha sido aceptado como forma artística, como vía legítima de producción de arte y como método de enseñanza del arte, pero raramente se enseña en las escuelas. El motivo es que, aunque por ejemplo los profesores de bellas artes estén muy motivados para enseñar el arte informático en el aula, carecen de la experiencia, la formación pedagógica y los recursos necesarios para hacerlo.

Los profesores de asignaturas generales de secundaria pueden solicitar tareas para las que resulte necesaria la colaboración con otras asignaturas especializadas. Por ejemplo, puede incorporarse el ámbito de los negocios y la tecnología en la vertiente comercial de las artes, o bien se pueden asignar a los estudiantes proyectos que relacionen las artes con la historia o los estudios sociales. Para este enfoque resulta necesario que los profesores de otras asignaturas comprendan el valor que tiene la educación artística. Por último, es importante, como mínimo a nivel local y quizá nacional, establecer directrices y estándares de formación para los profesores de arte antes de que empiecen a ejercer. Hasta el momento se han elaborado varias normas⁵ que pueden utilizarse como marco de referencia para la planificación, la aplicación y la evaluación de los programas de educación artística de cada país.

Formación para artistas

Hay que ofrecer a los artistas de todas las disciplinas y a los profesionales de la cultura la posibilidad de mejorar sus capacidades pedagógicas y adquirir las competencias necesarias tanto para colaborar con los educadores en los centros educativos y de aprendizaje como para comunicarse e interactuar de modo directo y eficaz con los destinatarios de la enseñanza. La realización de actividades y proyectos comunes por parte de los artistas y los profesores en fase de formación pueden contribuir a que éstos colaboren en el futuro. Como ocurre en el caso del establecimiento de relaciones de colaboración entre distintas instituciones y perspectivas culturales y educativas, el progreso y el enriquecimiento de las partes interesadas en la educación artística se ven obstaculizados por la falta de recursos financieros y, sobre todo en los entornos no urbanos, de recursos culturales como bibliotecas, teatros y museos.

Relaciones de colaboración

Aunque en la mayoría de documentos de políticas se otorga una gran importancia a la creatividad, no existe un reconocimiento claro de que el medio principal para desarrollar la creatividad sea una educación de calidad. La aplicación de los programas de educación artística no resulta complicada ni costosa si su filosofía se basa en las relaciones de colaboración. Teniendo esto en cuenta, es necesario que los ministerios responsables de la cultura y la educación y los distintos mecanismos que se ocupan de la aplicación y la evaluación de los programas de educación artística asuman conjuntamente la responsabilidad sobre este tipo de educación, así como que cada organismo sea perfectamente consciente de cuál es su contribución al proceso. La mejor manera de generar sinergias entre las artes y la educación a fin de fomentar el aprendizaje creativo es estableciendo los siguientes tipos de relaciones de colaboración.

Sobre todo en los Estados Unidos, como por ejemplo: Early Adolescence through Young Adulthood Art standards (Normas relativas al arte desde principios de la adolescencia hasta principios de la edad adulta), formuladas por el National Board for Professional Teaching Standards (Consejo nacional de normas de enseñanza profesional); Standards for Art Teacher Preparation (Normas para la formación de profesores de asignaturas artísticas); Purposes, Principles, and Standards for School Art Programmes (Objetivos, principios y normas para programas de escuelas de arte) y, por

último, The National Visual Arts Standards (Normas nacionales relativas a las artes visuales).

Ministerios o municipios

Pueden establecerse relaciones de colaboración entre entidades del Ministerio de Cultura, el Ministerio de Educación y los ministerios de educación superior e investigación con el fin de elaborar políticas y presupuestos conjuntos para proyectos de clase, curriculares y extracurriculares, que tengan lugar en horario escolar o extraescolar. También se pueden vincular las artes y la educación en las políticas desarrolladas por los ministerios de educación y cultura y los ayuntamientos (que con frecuencia son los organismos encargados de las instituciones educativas y culturales) para relacionar el sistema educativo con el mundo cultural mediante la ejecución de proyectos de cooperación entre centros educativos e instituciones culturales. El objetivo de estas asociaciones es que el arte y la cultura sean un elemento central de la educación, en lugar de ser elementos marginales del currículo.

Centros de enseñanza

La mayoría de ciudades y aldeas del mundo cuentan con algún tipo de instalación cultural. En el contexto actual se considera que el proceso de aprendizaje ya no queda limitado a lo que ocurre en el interior del centro educativo y el establecimiento de relaciones de colaboración entre estos centros y las instituciones culturales ha generado nuevas posibilidades pedagógicas. En algunos países existe una gran tradición de colaboración entre estos dos tipos de instituciones; sin embargo, tanto su alcance como su eficacia varían considerablemente. El apoyo y el compromiso sincero, tanto por parte de las instituciones culturales como por parte de los centros de enseñanza, resultan imprescindibles para que su colaboración tenga éxito. Las asociaciones estrechas han permitido elaborar programas innovadores que, en general, han adoptado la forma de visitas a instituciones culturales que aportan a los alumnos una gran cantidad de información, encuentros artísticos y oportunidades para observar e implicarse en procesos artísticos y, por último, un enorme potencial para la realización de prácticas docentes integradas. En la educación primaria, donde los niños son muy receptivos al aprendizaje visual, la colaboración activa entre las instituciones puede suscitar posibilidades de elaboración de métodos de enseñanza más ricos.

Docentes

Las relaciones de colaboración eficaces también pueden resultar fructíferas para los docentes. Invitando a artistas, con su experiencia y conocimientos sobre el movimiento, las palabras, el sonido y el ritmo, las imágenes, etc., para desarrollar un proyecto (ya sea en forma de asociación o en el marco de programas escolares o extracurriculares), los profesores pueden acceder a nuevas experiencias que enriquecerán sus métodos de enseñanza. Los proyectos escolares pueden incluir una colaboración entre el artista, el profesor y la escuela, y están concebidos teniendo en cuenta la edad de los participantes, los métodos de enseñanza y la duración de la actividad en clase. En algunos casos las instituciones culturales proporcionan amplios recursos de enseñanza por Internet a los profesores, los educadores artísticos, las familias y los estudiantes. El establecimiento de este tipo de relaciones de colaboración se topa con muchos obstáculos. Cuando existe algún presupuesto destinado a alguna cuestión mínimamente relacionada con la educación artística, dicho presupuesto está centralizado en un ministerio o departamento que no tiene posibilidades (o voluntad) de compartirlo con otros. En ocasiones, la burocracia de las administraciones de todos los niveles tiene una visión limitada de las situaciones y se muestra reacia a colaborar. Y, obviamente, existen diferencias de filosofía individual y estructural entre el ámbito educativo y el ámbito cultural. Investigación sobre educación artística y aprovechamiento compartido de conocimientos Para fomentar las capacidades creativas y la sensibilización cultural de cara al siglo XXI mediante la educación artística, hay que contar con la información necesaria para tomar decisiones. Para que los responsables acepten y aprueben la introducción de la educación artística y las artes en la educación, hay que aportar pruebas de su eficacia.

Se puede afirmar que la creatividad expresada a través de la cultura es el recurso que está distribuido de modo más equitativo en todo el mundo. Sin embargo, la investigación indica que determinados sistemas educativos pueden reprimir la creatividad, mientras que otros la fomentan. Se supone que la educación artística es uno de los mejores métodos para fomentar la creatividad (cuando los métodos de enseñanza y aprendizaje lo permiten), pero los mecanismos para hacerlo no se documentan correctamente y por lo tanto los argumentos a favor de este tipo de educación no son bien recibidos por los responsables políticos. Así pues, es necesario profundizar en las investigaciones sobre este ámbito. Se han realizado investigaciones sobre la educación

artística como ámbito educativo y se han obtenido pruebas de que la integración de las artes en la educación resulta beneficiosa, pero en muchos países dichas pruebas son escasas, anecdóticas y de difícil acceso. Existen muchos programas de educación correctamente concebidos y aplicados, pero en muchas ocasiones no consiguen transmitir sus supuestos teóricos o documentar de un modo adecuado sus resultados. La consecuencia es que hay pocos estudios monográficos sobre prácticas idóneas que se puedan utilizar como apoyo para procesos de promoción de la educación artística. Esta falta de un corpus de información fácilmente accesible se considera un gran obstáculo a la hora de mejorar las prácticas, influir en la formulación de políticas e integrar las artes en los sistemas educativos.

Tal y como hemos explicado anteriormente, las actividades de aprendizaje comprendidas en la educación artística incluyen no sólo la creación de arte, sino también la reflexión encaminada a apreciar, observar, interpretar, criticar y filosofar sobre las artes creativas. Estas características de la enseñanza y el aprendizaje en la educación artística tienen grandes implicaciones para los métodos de investigación utilizados en el arte. Los investigadores de la educación artística deben mirar, pensar y observar desde una perspectiva artística y, a la vez, pedagógica.

Este tipo de investigación puede producirse a nivel mundial, nacional e institucional o bien basarse en alguna disciplina concreta. Además, debe centrarse en ámbitos como los siguientes: La descripción de las características y el alcance de los programas de educación artística actuales. La relación existente entre la educación artística y la creatividad. La relación existente entre la educación artística y las competencias sociales, la ciudadanía activa y la participación social plena. La evaluación de programas y métodos de educación artística y, en especial, de su valor añadido en términos de resultados individuales y sociales. Los métodos para impartir educación artística.

La eficacia de las políticas de educación artística. Las características y los efectos de las relaciones de colaboración entre el ámbito de la educación y el de la cultura en la introducción de la educación artística en la enseñanza. La elaboración y utilización de normas de formación de los docentes.

La evaluación del aprendizaje de los alumnos que reciben educación artística (evaluación de las prácticas idóneas en técnicas de evaluación). La influencia de las

industrias culturales (como la televisión y el cine) en los niños y otras personas en fase de aprendizaje desde el punto de vista de su educación artística, y métodos para garantizar que las industrias culturales proporcionen a los ciudadanos una educación artística responsable. La aplicación de la investigación sobre educación artística debe incluir los pasos que figuran a continuación:

Organizar seminarios de investigación sobre educación artística para fomentar la investigación. Realizar estudios sobre los intereses de investigación de los educadores en artes. Fomentar la colaboración interdisciplinaria en materia de metodologías de investigación para la educación artística. Por último, y de modo más específico, la investigación sobre educación artística puede ser realizada por universidades y otras instituciones en colaboración con un centro de intercambio de información (u observatorio) que recoja, analice, procese y difunda información y conocimientos sobre la educación artística. Los centros de intercambio de información son una fuente de datos que luego se pueden utilizar para actividades de promoción o presión en favor de la educación artística, y pueden recoger información sobre ámbitos concretos (por ejemplo, la educación en artes escénicas) o sobre zonas geográficas (por ejemplo, la educación artística en la India).

Conclusión

Fomentar la capacidad creativa y la conciencia cultural de cara al siglo XXI es una tarea difícil y complicada, pero al mismo tiempo ineludible. Todas las fuerzas de la sociedad deben colaborar para que las nuevas generaciones nacidas en este siglo cuenten con los conocimientos, las competencias y (quizás aún más importante) los valores y actitudes, los principios éticos y las orientaciones morales necesarios para convertirse en ciudadanos del mundo, responsables y garantes de un futuro sostenible.

Para alcanzar este objetivo es imprescindible contar con una educación universal de calidad, pero esto sólo se puede conseguir si, a través de la educación artística, la educación general fomenta las visiones y perspectivas, la creatividad y la iniciativa, y las capacidades de reflexión crítica y trabajo que resultan imprescindibles para la vida en este nuevo siglo.

Esperamos que esta hoja de ruta funcione como referencia, como conjunto de directrices generales para introducir y promover la educación artística que

posteriormente se adapten, modificándolas o ampliándolas si procede, al contexto de las distintas naciones y sociedades del mundo.

Recomendaciones

Los participantes en la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística de la UNESCO, habiendo hecho suyas las declaraciones elaboradas en las conferencias regionales e internacionales de preparación celebradas a lo largo de 2005 en Australia (septiembre), Colombia (noviembre), Lituania (septiembre), República de Corea (noviembre) y Trinidad y Tobago (junio), así como las recomendaciones formuladas en los encuentros de los grupos de debate regional de África y los Estados árabes celebrados en el marco de la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística (Lisboa, 6-9 de marzo de 2006)⁶, reiteran las siguientes consideraciones:

Observando que el desarrollo mediante la educación artística del sentido estético, la creatividad y las facultades de pensamiento crítico y de reflexión inherentes a la condición humana es un derecho de todos los niños y personas jóvenes⁷,

Considerando que es necesario generar una mayor concienciación entre los niños y las personas jóvenes tanto respecto a sí mismos como respecto a su entorno natural y cultural, y que el acceso a todos los bienes, servicios y prácticas culturales debe figurar entre los objetivos de los sistemas educativos y culturales,

Reconociendo la función de la educación artística en la preparación del público y los distintos sectores de la población para apreciar las manifestaciones artísticas,

Comprendiendo los retos para la diversidad cultural que plantea la mundialización y la creciente necesidad de imaginación, creatividad y colaboración a medida que las sociedades se basan más en el conocimiento,

Reconociendo que, en muchas sociedades, el arte tradicionalmente era, y con frecuencia sigue siendo parte de la vida cotidiana y desempeña un papel clave en la transmisión cultural y en la transformación de la comunidad y los individuos,

Observando la necesidad básica de las personas jóvenes de disponer de un espacio para las actividades artísticas, como por ejemplo los centros culturales comunitarios y los museos de arte,

Observando que entre los retos más importantes del siglo XXI figura una creciente necesidad de creatividad e imaginación en las sociedades multiculturales, la cual puede ser satisfecha de modo eficiente por la educación artística,

Reconociendo que en nuestras sociedades contemporáneas existe una necesidad de formular estrategias y políticas educativas y culturales que transmitan y apoyen los valores culturales y estéticos y la identidad con el objetivo de fomentar y potenciar la diversidad cultural y crear sociedades pacíficas, prósperas y sostenibles,

Teniendo en cuenta la naturaleza multicultural de la mayoría de naciones del mundo, en las que se produce una confluencia de culturas que ha resultado en una combinación única de comunidades, nacionalidades e idiomas; que esta complejidad cultural ha generado una energía creativa y producido perspectivas y prácticas educativas específicas de dichas naciones, y que este rico patrimonio cultural, tanto material como inmaterial, se encuentra amenazado por cambios socioculturales, económicos y medioambientales múltiples y complejos,

La versión completa de las declaraciones y recomendaciones figura en el documento de trabajo de la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, en concreto en los enlaces de la UNESCO al portal de educación y arte: <http://www.unesco.org/culture/lea>.

Reconociendo el valor y la aplicabilidad de las artes en el proceso de aprendizaje, así como su papel en el desarrollo de las competencias cognitivas y sociales, el fomento del pensamiento innovador y la creatividad y la estimulación de comportamientos y valores básicos para la tolerancia social y la celebración de la diversidad,

Reconociendo que la educación artística permite conseguir un mejor aprendizaje y desarrollo de competencias gracias a su énfasis en las estructuras flexibles (por ejemplo el tiempo, la disciplina y los roles); la relevancia para el destinatario del aprendizaje (conecta con pleno significado con las vidas de los niños y su entorno social y cultural), y la cooperación entre los sistemas y recursos de aprendizaje formal e informal,

Reconociendo la convergencia entre la concepción tradicional de las artes en las sociedades y la noción más reciente de que aprender a través de las artes puede conducir a una mejora del aprendizaje y el desarrollo de competencias,

Comprendiendo que la educación artística genera distintas competencias y capacidades transversales y aumenta la motivación y la participación activa de los alumnos en clase, por lo cual puede aumentar la calidad de la educación y contribuir a la consecución de uno de los seis objetivos para la Educación para Todos (EPT) establecidos en la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística de Dakar (2000).

Considerando que la educación artística puede desempeñar un papel muy útil en la terapia para niños con discapacidades y en situaciones posteriores a desastres y conflictos. Reconociendo que la educación artística, como todos los tipos de educación, tiene que ser de alta calidad para que resulte eficaz. Teniendo en cuenta que la educación artística como forma de construcción ética y cívica constituye una herramienta básica para la integración social y puede contribuir a abordar problemas clave a los que se enfrentan las sociedades, incluidos el crimen y la violencia, la persistencia del analfabetismo, las desigualdades entre sexos (incluido el menor rendimiento escolar de los varones), el maltrato y la desatención de los niños, la corrupción política y el desempleo. Advirtiendo el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en todos los ámbitos de las sociedades y economías y el potencial que ofrecen para mejorar la educación artística. Sin embargo, se han señalado varios problemas, que se exponen a continuación: Reconociendo que en muchos países las políticas educativas conceden escaso valor a la educación artística, lo cual se refleja en el aislamiento y la devaluación de este ámbito del conocimiento. Observando que con frecuencia los sistemas y los temas de interés cultural y educativo se encuentran disociados y cuentan con dos programas distintos que suelen moverse en direcciones paralelas o incluso opuestas. Considerando que no hay suficientes programas de formación de profesores especializados en educación artística y que los programas de formación de profesores de asignaturas generales no fomentan adecuadamente el papel de las artes en la enseñanza y el aprendizaje. Advirtiendo que los artistas y su participación en los procesos de la educación artística no están suficientemente reconocidos. Observando que existe un amplio campo de experiencia en educación artística que no se investiga ni sistematiza y reconociendo que los presupuestos destinados a la educación artística son inexistentes o insuficientes para cubrir las necesidades ordinarias y de innovación. Se han recopilado las siguientes recomendaciones de las conferencias preparatorias citadas con anterioridad y de los encuentros de los grupos de debate regional.

1. Recomendaciones para educadores, padres, artistas y directores de escuelas y establecimientos de enseñanza. Promoción, apoyo y educación. Aumentar la concienciación pública y fomentar el valor y el impacto social de la educación artística creando una demanda de educación artística y educadores artísticos cualificados.

Proporcionar liderazgo, apoyo y asistencia para la enseñanza y al aprendizaje de las artes y a través de ellas. Fomentar la participación activa y la accesibilidad a las artes por parte de todos los niños como elemento básico de la educación. Estimular el uso de recursos humanos y materiales locales y contextualizados a la vez como proveedores y contenido de una educación de calidad. Proporcionar recursos y materiales de aprendizaje para ayudar a los educadores a desarrollar, utilizar y compartir nuevas pedagogías con gran presencia de las artes. Prestar asistencia para que los profesionales de la educación artística puedan aprovechar los desarrollos tecnológicos a fin de que la educación artística llegue a los grupos marginados y facilitar la creación de productos de conocimiento innovadores y el aprovechamiento compartido de conocimientos. Prestar apoyo al desarrollo profesional de los docentes, los artistas y los trabajadores de la comunidad para que aprendan a apreciar mejor la diversidad cultural y sean capaces de desarrollar el potencial creativo, crítico e innovador de sus alumnos.

Estimular y fomentar el desarrollo de prácticas artísticas a través de medios de comunicación digitales. Crear, en caso de que no existan, centros culturales y otros espacios e instalaciones de educación artística para los jóvenes.

Relaciones de colaboración y cooperación. Estimular relaciones de colaboración activa y sostenible entre los entornos educativos (formales y no formales) y la comunidad en general. Facilitar la participación en entornos de aprendizaje de profesionales locales de las artes y la inclusión de formas y técnicas artísticas locales en los procesos de aprendizaje para reforzar las culturas y la identidad locales. Facilitar la cooperación entre las escuelas y los padres y las organizaciones e instituciones de las comunidades, así como movilizar los recursos locales de dichas comunidades para impulsar los programas de educación artística y permitirles compartir la transmisión de valores culturales y formas de arte locales. Aplicación, evaluación y aprovechamiento compartido de conocimientos. Poner en práctica y evaluar proyectos de colaboración entre la escuela y la comunidad basados en los principios de cooperación inclusiva, integración y pertinencia. Estimular una documentación y un aprovechamiento compartido de conocimientos entre docentes. Compartir información y pruebas con las partes interesadas, incluidos los gobiernos, comunidades, medios de comunicación, ONG y el sector privado.

2. Recomendaciones para ministerios y responsables políticos

Reconocimiento. Reconocer la función de la educación artística en la preparación de las audiencias y los distintos sectores del público para apreciar las manifestaciones artísticas. Reconocer la importancia de formular una política de educación artística que articule los vínculos entre las comunidades, las instituciones educativas y sociales, y el mundo laboral. Reconocer el valor de las prácticas y los proyectos de educación artística satisfactorios, elaborados localmente y pertinentes desde un punto de vista cultural, y reconocer que los proyectos futuros deben aplicar las prácticas que ya se han aplicado con éxito hasta entonces. Dar prioridad a la necesidad de mejorar la comprensión y ampliar el reconocimiento entre el público de la contribución esencial que aporta la educación artística en beneficio de las personas y la sociedad.

Formulación de políticas. Traducir la comprensión cada vez mayor de la importancia de la educación artística en la asignación de recursos suficientes para llevar los principios a la práctica y fomentar la concienciación acerca de los beneficios de las artes y la creatividad para todos, así como apoyar la aplicación de una nueva forma de ver las artes y el aprendizaje. Preparar políticas de investigación nacional y regional en el ámbito de la educación artística que tengan en cuenta las especificidades de las culturales ancestrales, así como los grupos de población vulnerables. Estimular el desarrollo de estrategias de aplicación y seguimiento para garantizar la calidad de la educación artística. Otorgar a la educación artística un lugar central y permanente en el currículo educativo, financiación adecuada y profesores con la calidad y la capacidad apropiadas.

Tener en cuenta la investigación a la hora de tomar decisiones sobre financiación y programas y articular nuevas normas de evaluación del impacto de la educación artística (dado que se puede demostrar que la educación artística puede contribuir de modo significativo a la mejora del rendimiento escolar en ámbitos como la enseñanza de la lectura, la escritura y la aritmética, así como proporcionar beneficios humanos y sociales). Garantizar una continuidad que trascienda los programas gubernamentales en las políticas públicas sobre educación artística. Aprobar políticas regionales sobre educación artística para todos los países de cada región (por ejemplo mediante la Unión Africana). Incluir la educación artística en las cartas culturales aprobadas por todos los Estados Miembros.

Educación, aplicación y apoyo. Impartir a los artistas y profesores formación profesional para potenciar la calidad de la educación artística y, en caso de que no existan, crear departamentos de formación artística en las universidades. Establecer la formación de los profesores de asignaturas artísticas como una nueva prioridad del sistema educativo para que puedan contribuir de manera más eficaz al proceso de aprendizaje y desarrollo cultural y convertir la sensibilización respecto a las artes en parte de la formación de todos los profesores y de los actores de la docencia.

Poner a disposición de las instituciones educativas y los entornos no formales docentes y artistas formados para facilitar y fomentar el crecimiento y la promoción de la educación artística. Introducir las artes en todo el currículo escolar, así como en la educación no formal. Poner la educación artística a disposición de todos los individuos dentro y fuera de las escuelas e independientemente de sus aptitudes, necesidades y situación social, física, mental o geográfica. Producir y poner a disposición de todos los centros de enseñanza y bibliotecas los recursos materiales necesarios para enseñar las artes de modo eficaz, incluidos espacio, medios de comunicación, libros, materiales artísticos y herramientas. Impartir educación artística a los pueblos indígenas según sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje, de una forma accesible en sus propias lenguas y coherente con los principios de la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural.

Estudiar medios para elaborar programas de educación artística basados en los valores y las tradiciones locales. Relaciones de colaboración y cooperación. Fomentar las relaciones de colaboración entre todos los ministerios y organizaciones gubernamentales encargados de formular políticas y estratégicas de educaciones artísticas coherentes y sostenibles. Alentar a los funcionarios públicos en todos los niveles a aunar esfuerzos con los educadores, los artistas, las ONG, los grupos de presión, los miembros de la comunidad empresarial, el movimiento sindical y los miembros de la sociedad civil para crear planes de acción y mensajes para la promoción de la educación artística. Estimular la participación activa en la educación de las instituciones, las fundaciones, los medios de comunicación, la industria y el sector privado relacionados con el arte y la cultura. Integrar las alianzas entre escuelas, artistas e instituciones culturales en el proceso educativo básico. Fomentar una cooperación subregional y regional en el ámbito de la educación artística para reforzar la integración

regional. Investigación y aprovechamiento compartido de conocimientos Crear un banco de datos completo de recursos materiales y humanos para la educación artística y ponerlo a la disposición de todas las instituciones educativas a través de Internet, entre otros medios. Velar por la difusión de información sobre educación artística y la aplicación y el seguimiento por parte de los ministerios de educación y cultura. Estimular la creación de colecciones e inventarios de obras de arte que enriquezcan la educación artística. Documentar la cultura oral actual de las sociedades en crisis.

3. Recomendaciones para la UNESCO y otras organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales.

Promoción y apoyo. Reflejar las importantes contribuciones que puede aportar la educación artística en todos los ámbitos de la sociedad e reconocer la educación artística como una estrategia intersectorial importante. Vincular la educación artística con los recursos adecuados y con ámbitos relacionados como la Educación para Todos y la Educación para el Desarrollo Sostenible. Poner de relieve la necesidad de estrategias ascendentes que potencien y validen las iniciativas prácticas y locales. Fomentar el conocimiento de los problemas socioculturales y medioambientales mediante los programas de educación artística para que los alumnos adquieran valores relativos a su entorno, el sentimiento de pertenencia y el compromiso con un desarrollo sostenible.

Alentar a los medios de comunicación a que apoyen los objetivos de la educación artística y fomenten la sensibilidad estética y los valores artísticos del público en general.

Seguir incluyendo la educación artística en los programas internacionales.

Reservar partidas presupuestarias para fomentar la educación artística y su inclusión en los currículos escolares. Fomentar el desarrollo y la aplicación de la educación artística a distintos niveles y en las distintas modalidades de los programas de educación desde una perspectiva interdisciplinaria y transdisciplinaria para abrir nuevos canales estéticos. Fomentar inversiones que proporcionen a la educación artística los bienes culturales, los recursos y la financiación necesarios para: Crear en los centros educativos y los espacios culturales áreas especializadas que ofrezcan distintas formas de educación artística. Proporcionar materiales didácticos especializados, incluidas publicaciones en lengua materna. Promover la educación artística y fomentar una retribución y unas condiciones laborales justas para los profesionales de la enseñanza

que se dedican a este ámbito del conocimiento. Alentar activamente a los gobiernos y otros organismos públicos a que faciliten la colaboración entre ministerios, departamentos, instituciones culturales, ONG y profesionales de las artes. Convocar futuras conferencias sobre educación artística para reconocer la importancia de facilitar una reflexión periódica y una mejora constante. En este sentido, los ministros y otros participantes de la Conferencia Mundial sobre Educación Artística apoyan la propuesta de la República de Corea de acoger una segunda Conferencia Mundial en Seúl.

Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, Seúl 2010

La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística

La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística es un importante resultado de la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística que se celebró en Seúl (República de Corea), del 25 al 28 de mayo de 2010.

Convocada por iniciativa de la UNESCO, en estrecha colaboración con el Ministerio de Cultura, Deportes y Turismo del Gobierno de la República de Corea, la Conferencia congregó a más de 650 funcionarios y expertos en materia de educación artística procedentes de 95 países. En el programa figuraron una mesa redonda ministerial, discursos programáticos, reuniones de expertos, talleres paralelos, debates de grupos regionales, un encuentro con ONG y fundaciones, y una sesión especial sobre la educación artística y el acercamiento de las culturas.

El trabajo sobre la Agenda de Seúl comenzó un año antes de la Conferencia, durante una reunión del Comité Consultivo Internacional que tuvo lugar en la Sede de la UNESCO en julio de 2009, y culminó con la presentación del documento a los participantes en la sesión de clausura de la Conferencia. Durante la preparación de la Conferencia, el Comité Consultivo Internacional siguió afinando los objetivos mediante intercambios de mensajes por correo electrónico en los meses posteriores a la reunión de 2009.

En una reunión que tuvo lugar en vísperas de la Conferencia se preparó una versión enmendada, en la cual se tomaron en cuenta las observaciones y propuestas formuladas por los miembros del Comité Consultivo Internacional. Esta versión de la Agenda de Seúl.

se distribuyó a los expertos durante la Conferencia. Las presentaciones y los debates celebrados a lo largo de la Conferencia fueron objeto de un seguimiento por parte del Relator General y se procedió a la revisión de los documentos, a fin de incorporar las prioridades y los puntos de vista de los participantes. Las revisiones de índole editorial fueron finalizadas posteriormente por el Relator General con fin de que el documento

reflejara las respuestas recibidas de los participantes tras la presentación de la Agenda de Seúl durante la sesión de clausura.

Preámbulo

En la Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística se plasma la convicción de los miembros del Comité Consultivo Internacional y los expertos que participaron en la Conferencia, de que la educación artística debe desempeñar una función importante en la transformación constructiva de los sistemas educativos, que se esfuerzan

por satisfacer las necesidades de los estudiantes en un mundo que se transforma con rapidez, caracterizado, por una parte, por notables adelantos tecnológicos y, por la otra, por injusticias sociales y culturales de difícil solución. Entre los asuntos que el Comité Consultivo tuvo en cuenta, aunque no fueron los únicos, figuraron la paz, la diversidad cultural y el entendimiento intercultural, así como la necesidad de las economías post-industriales de disponer de una fuerza laboral creativa y adaptable.

Asimismo, los participantes coincidieron en que la educación artística puede aportar una contribución directa a la solución de los problemas sociales y culturales que afronta el mundo contemporáneo. Para que la educación artística pueda tener éxito frente a estos problemas, es de fundamental importancia que se alcancen niveles elevados en la concepción y ejecución de sus programas.

La Agenda de Seúl se funda en estos tres elementos como principios rectores. Al ser producto de la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística de la UNESCO, la Agenda de Seúl se apoya en la Hoja de Ruta de la UNESCO para la Educación Artística, que fue uno de los principales resultados de la Primera Conferencia Mundial celebrada en Lisboa (Portugal) en 2006. La Hoja de Ruta aportó un importante marco teórico y práctico para orientar el crecimiento y desarrollo cualitativos de la educación artística. Un objetivo fundamental de la Conferencia de Seúl era reevaluar la Hoja de Ruta y fomentar su aplicación cabal.

La Agenda de Seúl servirá de plan de acción concreto al incorporar la esencia de la Hoja de Ruta en una estructura con tres objetivos globales, cada uno de los cuales está acompañado de varias estrategias y tipos de acción específicos. En la Agenda de Seúl se pide a los Estados Miembros de la UNESCO, la sociedad civil, las organizaciones

profesionales y las comunidades que reconozcan los objetivos rectores, apliquen las estrategias propuestas y ejecuten las actividades, en un esfuerzo concertado por hacer realidad todo el potencial de la educación artística de calidad a fin de renovar positivamente los sistemas educativos, lograr objetivos sociales y culturales fundamentales y, por último, beneficiar a los niños, los jóvenes y a quienes practican el aprendizaje a lo largo de toda la vida, cualquiera sea su edad.

Objetivos para el desarrollo de la educación artística.

OBJETIVO 1: Velar por que la educación artística sea accesible, como elemento esencial y sostenible de una educación renovada de gran calidad

Estrategias.

1. a: Ratificar a la educación artística como base del desarrollo equilibrado, creativo, cognitivo, emocional, estético y social de los niños, los jóvenes y las personas que aprenden a lo largo de toda la vida.

Tipos de acción.

1.a (i) : Aplicar políticas y asignar recursos para propiciar un acceso sostenible a:

- estudios artísticos generales en todas las esferas del arte para los alumnos de todos los niveles académicos, en el marco de una enseñanza holística y de amplio alcance,
- experiencias extraescolares en todos los ámbitos del arte para una amplia gama de estudiantes en las comunidades,
- experiencias artísticas interdisciplinarias, comprendidas las nuevas modalidades artísticas digitales y de otro tipo, tanto en la escuela como fuera de ella;

1.a (ii): Fortalecer la sinergia entre los diversos aspectos del desarrollo (creativo, cognitivo, emocional, estético y social);

1. a (iii): Establecer sistemas de evaluación de gran calidad, con el fin de velar por el desarrollo cabal de los estudiantes en la educación artística.

1.b: Fomentar mediante la educación artística la transformación constructiva de los sistemas y las estructuras de la enseñanza

Tipos de acción.

1.b (i): Utilizar las artes como modelo pedagógico, mediante la introducción de dimensiones artísticas y culturales en otras disciplinas académicas;

1.b (ii): Impulsar una cultura de la creatividad en el personal docente y administrativo de las escuelas por medio de la educación artística;

1. b (iii): Impartir educación artística a fin de introducir en los planes de estudios métodos pedagógicos y creativos innovadores que atraigan a una amplia gama de estudiantes.

1.c: Establecer sistemas de aprendizaje intergeneracional y a lo largo de toda la vida en la educación artística, en torno a ella y por su conducto

Tipos de acción.

1.c(i): Velar por que los alumnos de todas las extracciones sociales tengan acceso a la educación artística a lo largo de toda la vida, en una amplia gama de contextos comunitarios e institucionales;

1.c(ii): Velar por que los diversos grupos de edad tengan oportunidad de adquirir experiencia en materia de educación artística;

1. c (iii): Propiciar el aprendizaje intergeneracional a fin de salvaguardar el conocimiento de las artes tradicionales y fomentar el entendimiento entre las generaciones.

1.d: Aumentar las capacidades para el liderazgo, la sensibilización y la formulación de políticas en materia de educación artística

Tipos de acción

1.d (i): Capacitar a los profesionales e investigadores con miras a la reforma de las políticas relativas a la educación artística, comprendida la participación de los grupos de población marginados y desfavorecidos en los procesos de planificación de esas políticas;

1.d (ii): Fortalecer la comunicación y la sensibilización mediante el refuerzo de las relaciones con los medios de comunicación, la elaboración de un lenguaje de comunicación apropiado y el uso de la tecnología de la información y los sistemas de redes virtuales para vincular las iniciativas existentes en los planos nacional y regional;

1. d (iii): Difundir las repercusiones individuales y sociales de la educación artística con el fin de sensibilizar al público a sus valores y estimular el apoyo a la misma en los sectores público y privado.

OBJETIVO.

2: Velar por que las actividades y los programas de educación artística sean de gran calidad, tanto en su concepción como en su ejecución

Estrategias.

2.a: Acordar normas de calidad elevadas para la educación artística teniendo en cuenta las necesidades, la infraestructura y los contextos culturales locales.

Tipos de acción.

2.a(i): Fijar normas elevadas para la ejecución de los programas de educación artística en la escuela y la comunidad;

2.a (ii): Establecer cualificaciones oficiales para los docentes y los mediadores comunitarios en la esfera de la educación artística;

2. a (iii): Suministrar las instalaciones y los recursos necesarios y apropiados para la educación artística.

2.b: Velar por que una formación sostenible en materia de educación artística esté al alcance de educadores, artistas y comunidades

Tipos de acción.

2.b(i): Ofrecer las competencias y los conocimientos necesarios a los docentes (tanto de educación general como a los especializados en arte) y a los artistas que trabajan en el sistema educativo, mediante mecanismos sostenibles de formación profesional;

2.b(ii): Integrar los principios y las prácticas del arte en la formación previa de los docentes y la capacitación profesional de los maestros en ejercicio;

2. b (iii): Velar porque la formación en materia de educación artística sea efectiva, mediante la elaboración de métodos de seguimiento de la calidad, tales como la supervisión y la tutoría.

2. c: Estimular el intercambio entre la investigación y la práctica en la esfera de la educación artística.

Tipos de acción.

2.c(i): Apoyar la teoría y la investigación relativas a la educación artística en el mundo y vincular la teoría, la investigación y la práctica;

2.c(ii): Alentar la cooperación en el fomento de la investigación en materia de educación artística y difundir las investigaciones y las prácticas ejemplares, relativas a ese tema, por conducto de estructuras internacionales como los centros de intercambio de información y los observatorios;

2. c (iii): Reunir estadísticas de calidad sobre las repercusiones de la educación artística y velar porque se distribuyan equitativamente.

2. d: Propiciar la colaboración entre educadores y artistas en las escuelas y los programas extraescolares.

Tipos de acción.

2.d(i) Alentar a las escuelas a que establezcan iniciativas conjuntas entre artistas y docentes en la aplicación de los planes de estudios;

2.d(ii): Alentar a las organizaciones comunitarias a que colaboren con los docentes a fin de impartir programas de educación artística en diferentes contextos de aprendizaje;

2. d (iii): Elaborar proyectos culturales en diversos contextos de aprendizaje, con la participación activa de padres, parientes y otros miembros de la comunidad.

2. e: Emprender iniciativas conjuntas en materia de educación artística entre los copartícipes y sectores interesados.

Tipos de acción.

2.e(i): Establecer relaciones de colaboración dentro de los gobiernos y al margen de ellos para fortalecer la función social de la educación artística, en particular en los sectores educativo, cultural, social, sanitario, industrial y de la comunicación;

2.e(ii): Coordinar los esfuerzos de los gobiernos, las organizaciones de la sociedad civil, los institutos de educación superior y las asociaciones profesionales con miras a fortalecer los principios, las políticas y las prácticas de la educación artística;

2. e (iii): Lograr la participación de entidades del sector privado, comprendidas las fundaciones y organizaciones filantrópicas, en la creación de programas de educación artística.

OBJETIVO.

3: Aplicar los principios y las prácticas de la educación artística para contribuir a la solución de los problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo

Estrategias.

3.a: Impartir la educación artística para fortalecer la capacidad de creación e innovación de la sociedad.

Tipos de acción.

3.a (i): Impartir educación artística en las escuelas y comunidades para fomentar la capacidad de creación e innovación de las personas y promover una nueva generación de ciudadanos creativos;

3.a (ii): Impartir educación artística con el fin de promover prácticas creativas e innovadoras en pro del desarrollo integral social, cultural y económico de las sociedades;

3.a (iii): Utilizar las innovaciones recientes en materia de tecnología de la comunicación como fuente de reflexión crítica y creativa.

3.b Reconocer y desarrollar las dimensiones de bienestar social y cultural de la educación artística.

Tipos de acción.

3.b (i): Estimular el reconocimiento de las dimensiones de bienestar social y cultural de la educación artística, entre otras:

- el valor de una amplia gama de experiencias artísticas tradicionales y contemporáneas,

- las dimensiones terapéuticas y saludables de la educación artística,

- la capacidad potencial de la educación artística de valorizar y conservar la identidad y el patrimonio, así como de promover la diversidad y el diálogo intercultural,

-las dimensiones reparadoras de la educación artística en situaciones posteriores a conflictos o desastres;

3.b (ii): Incorporar conocimientos acerca del bienestar social y cultural en los programas de capacitación destinados a los profesionales de la educación artística;

3. b (iii): Utilizar la educación artística como un proceso motivador para fortalecer la participación de los alumnos y reducir las tasas de deserción escolar.

3. c: Apoyar y fortalecer la función de la educación artística en la promoción de la responsabilidad social, la cohesión social, la diversidad cultural y el diálogo intercultural.

Tipos de acción.

3.c (i): Dar prioridad al reconocimiento del contexto específico del estudiante y estimular las prácticas pedagógicas que en cada localidad resulten pertinentes para los alumnos, comprendidos los miembros de grupos minoritarios y los migrantes;

3.c (ii): Fomentar y fortalecer el conocimiento y la comprensión de expresiones artísticas y culturales diferentes;

3. c (iii): Incorporar las competencias en materia de diálogo intercultural y pedagogía, así como el equipamiento y los materiales didácticos necesarios, para apoyar los programas de capacitación en educación artística.

3. d: Fomentar la capacidad de responder a los principales problemas mundiales, desde la paz hasta la sostenibilidad, mediante la educación artística.

Tipos de acción.

3.d (i): Centrar las actividades de educación artística en una amplia gama de temas sociales y culturales contemporáneos, tales como el medio ambiente, las migraciones mundiales y el desarrollo sostenible;

3.d (ii): Ampliar las dimensiones multiculturales en la práctica de la educación artística y aumentar la movilidad intercultural de alumnos y docentes para impulsar la ciudadanía mundial;

3. d (iii): Impartir educación artística para fomentar la democracia y la paz en las comunidades y apoyar la reconstrucción de las sociedades en situaciones posteriores a conflictos.

“En Pie de Paz” (1998-2006)”.

Federico Mayor Zaragoza.

Prólogo de José de Saramago

Federico Mayor Zaragoza transforma en poemas los dolores y las angustias que trae en su conciencia. No es, lo sabemos, el único poeta que así ha procedido, pero la diferencia, a mi entender, radica en que los poemas que conforman esta colectánea, prácticamente sin excepción, representan un apelo a la conciencia del mundo, apelo exento esta vez de los espejismos de un cierto optimismo que, de forma casi sistemática, parecía ser el suyo.

Hablar de la conciencia del mundo podría entenderse, si de la interpretación fácil hacemos norma, como una vaguedad más que se uniría a las que en los últimos tiempos vienen infectando el discurso ideológico de algunos sectores del llamado pensamiento de la izquierda. No es el caso, Federico Mayor Zaragoza conoce la humanidad y el mundo como pocos, no es un voluble turista de las ideas, de esos que dedican lo mejor de su atención a saber de qué lado sopla el viento y luego, ajustar los rumbos siempre que lo consideren conveniente.

Cuando afirmo que Federico Mayor apela con sus poemas a la conciencia del mundo, estoy queriendo decir que es a las personas, a todas y a cada una, a quienes se dirige, a la gente de a pie que anda por ahí, perpleja, desorientada, aturdida, en medio de mensajes intencionadamente confusos y contradictorios, intentando no absorber una atmósfera informativa en que la mentira organizada compite con el simple oxígeno, metáfora de lo que pudo ser el respeto por la inteligencia, cuando se creía que la búsqueda de la verdad era la única brújula porque deberían guiarse los que, de informar, hicieron oficio.

Algunos, supuestos modernos, dirán que la poesía de Federico Mayor Zaragoza se viene alimentando del inagotable baúl de las buenas intenciones. Personalmente, no estoy de acuerdo. Federico Mayor se alimenta, sí, poética y vitalmente, de otro baúl, ése que guarda el tesoro de su inagotable bondad, de su extraordinaria sencillez. Sus poemas, más elaborados de lo que aparentan en su deliberada simplicidad formal, son la excepción de una personalidad ejemplar que no se ha separado de la masa viviente del mundo, que a ella sigue perteneciendo por sentimiento y por razón, esos dos atributos humanos que en Federico alcanzan un nivel de excelencia.

Le debemos a este hombre, a este poeta, a este ciudadano, mucho más de lo que somos capaces de imaginar.

José de Saramago

Escritor portugués, Premio Nobel de Literatura (1998).

